

La didattica della letteratura come campo di ricerca

a cura di

*Carola Borys, Paolo Di Nicola,
Simone Giusti, Maria Alessandra Molè*

01/2026

officina diLet / officina diLet / officina diLet / officina diLet / officina diLet / officina diLet

Direzione editoriale

Chiara Bemporad (Haute École Pédagogique Vaud)
Simone Giusti (Università degli Studi di Siena)
Rosa Pugliese (Università di Bologna)
Ambra Carta (Università di Palermo)
Jeanette Hoffmann (Libera Università di Bolzano)

Comitato scientifico

Alexandre Bataller (Universitat de València)
Federico Batini (Università La Sapienza di Roma)
Lorenzo Cantatore (Roma Tre)
Michele Cometa (Università degli Studi di Palermo)
Olivia da Costa Fialho (Universiteit Utrecht)
Jérôme David (Université de Genève)
Bruno Falcetto (Università degli Studi di Milano)
Paolo Giovannetti (IULM di Milano)
Giulio Iacoli (Università degli Studi di Parma)
Marco Leone (Università degli Studi del Salento)
Jean-François Massol (Université Grenoble Alpes)
Martino Negri (Università degli Studi di Milano-Bicocca)
Giuseppe Noto (Università degli Studi di Torino)
Tiziana Piras (Università degli Studi di Trieste)
Pere Quer Ayguadé (Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya)
Chiara Ramero (Université Grenoble Alpes)
Lucia Rodler (Università degli Studi di Trento)
Marion Sauvaire (Université de Toulouse)
Patrizia Sposetti (Università La Sapienza di Roma)
Beatrice Stasi (Università degli Studi del Salento)
Natascia Tonelli (Università degli Studi di Siena)

La didattica della letteratura come campo di ricerca

a cura di

*Carola Borys, Paolo Di Nicola,
Simone Giusti, Maria Alessandra Molè*

01/2026



Il presente volume presenta i risultati di un convegno finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU, Missione 4 Componente 2. Investimento 1.1 CUP F53D23007980006. P.R.I.N. 2022 “Teaching Literature: a Field of Research / La didattica della letteratura come campo di ricerca” (cod. 2022T7L8HK - CUP F53D23007980006).

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Filologia e Critica delle Letterature Antiche e Moderne dell'Università degli Studi di Siena.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0). L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). The license requires attribution, prohibits adaptation (altering or transforming the work or creating derivative works), and does not allow commercial use.

ISBN volume 979-12-5568-493-0

2026 © by Pensa Evolution srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione dei curatori	5
I. Il progetto <i>Teaching Literature: a Field of Research</i>	
I.1 Simone Giusti, <i>Didattica della letteratura. Prospettive e confini di un campo di ricerca emergente</i>	11
I.2 Beatrice Stasi, <i>Perché la letteratura? La risposta nei manuali</i>	21
I.3 Marco Leone, <i>Modelli di periodizzazione nei manuali di letteratura italiana</i>	38
I.4 Luca Mendrino, <i>Paradigmi didattici, questioni di genere e scritture femminili. Il punto sui nuovi manuali scolastici di letteratura</i>	46
I.5 Carola Borys, <i>Un database per gli interventi di didattica della letteratura in Italia dagli anni Settanta a oggi</i>	72
I.6 Maria Alessandra Molè, Patrizia Sposetti, <i>L'insegnamento della didattica della letteratura nell'Università italiana: pratiche didattiche e prospettive evolutive</i>	83
I.7 Annamaria Cacchione, <i>Fuori e dentro il canone, fuori e dentro il libro: la scelta e l'uso del libro di testo nella didattica della letteratura nel triennio delle scuole superiori</i>	93
II. Epistemologia e metodologie della didattica della letteratura	
II.1 Jean-François Massol, <i>La didattica della letteratura nel mondo francofono 1986-2026. Alcuni elementi per una rapida panoramica su tre ricerche attuali</i>	107
II.2 Roberto Talamo, <i>L'esperienza delle storie: Ricœur e la didattica narrativa dei generi letterari</i>	117
II.3 Daniele Lo Vetere, <i>Le future umane lettere e la didattica della letteratura</i>	126
II.4 Maria Antonietta Garullo, <i>Letteratura e intercultura nella didattica: una panoramica sulla secondaria di secondo grado</i>	136
II.5 Chiara Licameli, Ludovica Saverna, <i>L'insegnamento letterario a Scienze della formazione primaria: un campo di sperimentazione per la didattica della letteratura italiana</i>	146

III. La ricerca empirica in didattica della letteratura

III.1	Alessia Giordano, <i>Riconoscere, costruire, giocare: insegnare la metrica nella scuola secondaria di primo grado</i>	159
III.2	Pamela Prosperi, Paolo Di Nicola, <i>Le pratiche di lettura in classe: costruzione di un questionario</i>	172
III.3	Luca Padalino, <i>Letteratura, voce e immagine: pratiche multimodali per un patrimonio culturale partecipato</i>	189
III.4	Annamaria Mililli, <i>Il "Carmen continuum" della mia vita: proposta di ricerca sulla didattica orientativa delle letterature classiche</i>	204
III.5	Alessia Barbagli, <i>Pirandello in cerca d'autore. Una micro-progettazione didattica per la secondaria di primo grado</i>	217
III.6	Diletta D'Angelo, <i>La poesia contemporanea dall'antologia alla classe, o su come formare lettori consapevoli in una scuola democratica</i>	225
III.7	Dalila Vilella, <i>Metodi e approcci nell'insegnamento delle letterature nella scuola secondaria di secondo grado</i>	233

IV. Il canone tra critica letteraria e scuola

IV.1	Federico Masci, <i>L'esperienza e le parole: la manualistica di Lidia De Federicis</i>	247
IV.2	Emma De Pasquale, <i>Dallo sguardo all'ascolto. Mass media e oralità nella didattica della letteratura italiana contemporanea</i>	254
IV.3	Simone Marsi, <i>Immaginare il canone: il ruolo dell'iconografia nei manuali di letteratura</i>	263
IV.4	Matteo Largaiolli, <i>Un canzoniere quattrocentesco "eccezionale" e il canone in una prospettiva didattica filologica</i>	281
IV.5	Massimiliano Manganelli, <i>Che farsene del canone: l'esperienza dei classici nella scuola secondaria di primo grado</i>	290

V. Lettura letteraria: esperienza estetica, etica e politiche della lettura

V.1	Maria Apro시오, Agnese Pianigiani, <i>Lettura letteraria come esperienza estetica ed etica: un approccio laboratoriale alla scuola secondaria di primo grado</i>	299
V.2	Victoria Ioannidou, <i>Il lettore e il mostro: identità frammentate, colpa e dialogo nella letteratura italiana</i>	315
V.3	Domenico Ferrara, <i>Immaginarsi di fronte allo Specchio delle Emarb: spostamento deittico e teoria transazionale della letteratura in un'esperienza didattica nella scuola secondaria di primo grado</i>	325

V.4	Diana Romagnoli, Maria Laura Vanorio, <i>“Maestri silenziosi”: la pratica della scrittura mimetica nella didattica dell’italiano e nella formazione docenti</i>	336
V.5	Giulia Pellizzato, Sara Sermini, <i>Il corpo e la lettura: pratiche e politiche dell’ascolto</i>	346
V.6	Giovanna Palumbo, Sabrina Pallara, <i>Il Metodo Caviardage nella didattica della letteratura</i>	355
VI.	Il progetto <i>Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)</i>	
V.1	Federico Batini, Diego Izzo, Giulia Barbisoni, <i>Benefici neurocognitivi della lettura ad alta voce condivisa nella fascia d’età 11-14 anni: uno studio longitudinale</i>	365
V.2	Cristiano Corsini, Conny De Vincenzo, Isabella Pinto, Irene D. M. Scierri, <i>Lettura ad alta voce condivisa: effetti su memoria, teoria della mente, processi di mentalizzazione e benefici socio-emotivi</i>	375
V.3	Mattia Iovita, Elia Carlotti, Agnese Rosati, Cristiano Corsini, <i>Partecipazione, interesse e socializzazione durante training di Lettura ad Alta Voce Condivisa in classe: analisi dell’engagement scolastico attraverso i diari di bordo</i>	387
V.4	Heidi Marazzita, Sara Arena, Giulia Barbisoni, Mina De Santis, Federico Batini, <i>Effetti della Lettura ad Alta Voce Condivisa sulle abilità di attenzione nelle scuole secondarie di I grado. Analisi comparativa quali-quantitativa tra diari di bordo e punteggi standardizzati</i>	397
	Note biografiche di autrici e autori	413

Introduzione

Per quanto le pratiche di insegnamento letterario abbiano una storia multisecolare e siano specifico oggetto di interesse della ricerca umanistica, la didattica della letteratura intesa come campo di ricerca e materia di insegnamento universitario ha una storia recente, che si può far risalire agli ultimi cinquant'anni, durante i quali il dibattito sui fini, i metodi e gli strumenti dell'insegnamento ha gradualmente dato vita a uno spazio pubblico e a una comunità internazionale scientifica via via più ampia e strutturata. Si tratta di un campo di ricerca che, per quanto prenda avvio dalla riflessione sulle pratiche di insegnamento della L1 soprattutto nella scuola secondaria (nel caso italiano, quindi, della lingua italiana, e ancora più specificamente delle materie denominate "Italiano" e "Lingua e letteratura italiana"), supera i confini della letterature nazionali, ed è caratterizzato da una straordinaria "ospitalità intellettuale", poiché ha attinto fin dalle sue origini a una molteplicità di concetti, di teorie e di metodi sviluppati in altri ambiti disciplinari.

Rispettivamente, nell'area francofona e in quella anglofona si possono contare centinaia di studi e ricerche in didattica della letteratura che contribuiscono ad accumulare conoscenze relative a strategie, metodi e tecniche di insegnamento della letteratura, della lettura, della scrittura e dell'interpretazione delle opere, della loro selezione e trasmissione, eccetera, indipendentemente dal Paese in cui sono state acquisite (per esempio, Francia, Belgio, Quebec, Svizzera per l'area francofona; USA, Inghilterra, Paesi Bassi, Norvegia e Svezia per l'area anglofona). Nel caso italiano possiamo contare sugli studi di didattica della letteratura condotti in lingua italiana e sull'insegnamento della letteratura italiana dalla SUPSI del Canton Ticino (Svizzera), l'unica istituzione pubblica che nell'area italocona persegue espressamente la finalità di fare ricerca in questo ambito, e su una grande quantità di monografie, manuali, atti di convegno e articoli prodotti dagli anni Settanta a oggi da singoli studiosi e docenti, enti di ricerca, dipartimenti universitari in collaborazioni con le scuole, case editrici specializzate in manuali scolastici, riviste specializzate in istruzione, riviste di didattica, riviste di letteratura, associazioni professionali di insegnanti, eccetera. Proprio lo stretto legame tra scuola e università e l'esigenza pratica di formare i docenti e di fornire loro manuali ha orientato il dibattito e la riflessione intorno ai problemi della scuola secondaria di secondo grado e in particolare del triennio dei licei italiani.

Va inoltre evidenziato che, diversamente da quanto accaduto alla didattica delle lingue moderne, la didattica della letteratura non ha acquisito lo status di settore scientifico disciplinare, ed è divenuta una disciplina di insegnamento di livello terziario solo con l'istituzione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (1999-2009) e poi con il Tirocinio Formativo Attivo (2012-2015), i Percorsi Abilitanti Speciali (2013-2015) e con i Percorsi Formativi di 24 cfu (2017-2022), entrando per la prima volta nei corsi di laurea triennale e magistrale con varie denominazioni (Didattica della letteratura italiana, Didattica della letteratura, Didattica dell'italiano, Didattica della letteratura inglese, francese ecc.). Per interloquire a livello nazionale con il Ministero dell'Istruzione, le associazioni professionali di ricercatori e docenti universitari si sono dotate di specifiche sezioni di didattica, che hanno prodotto progetti di ricerca e seminari di studio che hanno contribuito, nell'ultimo decennio, a configurare questo ambito di ricerca e di docenza come un sottosettore di Letteratura italiana (L-FIL-LET/10, poi divenuto ITAL-01/A), il settore storicamente più coinvolto nella formazione dei futuri docenti di scuola secondaria) o, in misura minore, di altri settori dell'area 10. Si tratta dunque di un campo di ricerca dai confini instabili, e non sempre visibile nella sua unità nell'ambito più ampio degli studi letterari.

Mentre disponiamo di alcune ricostruzioni del dibattito e delle principali tendenze teoriche e critiche che hanno attraversato la didattica della letteratura dagli anni Settanta a oggi (De Federicis, 1985; Mordenti, 1997; Giusti, 2014), manca in Italia quella riflessione sistematica sull'orientamento epistemico della disciplina, sugli oggetti di indagine, sui metodi e sulle tecniche di ricerca che a livello internazionale, negli ultimi vent'anni, ha portato alla nascita di riviste scientifiche specializzate, alla realizzazione di progetti di ricerca interdisciplinari, allo sviluppo di metodi didattici e, anche, a un significativo ampliamento del campo di ricerca, in passato limitato – come oggi in Italia – alla scuola secondaria e oggi esteso a tutti i gradi scolastici e, anche, all'apprendimento non formale e informale.

Il progetto PRIN *Teaching Literature: a Field of Research / La didattica della letteratura come campo di ricerca*, promosso dalle Università di Siena e del Salento, è nato precisamente all'interno di questo spazio problematico, con l'obiettivo di contribuire alla definizione epistemologica, metodologica e istituzionale della didattica della letteratura in Italia, cercando un dialogo con gli studi condotti in ambito internazionale.

Più che proporre un nuovo metodo di insegnamento o un'ulteriore riflessione normativa sulla scuola, il progetto ha inteso interrogare le forme stesse della produzione di conoscenza in questo ambito: quali oggetti studia la didattica della letteratura? attraverso quali metodologie? con quali strumenti teorici? e in rapporto a quali finalità educative, culturali e sociali? e poi, nello specifico, quali possono essere le ricadute sull'editoria scolastica e sui percorsi di formazione degli insegnanti?

A partire da queste domande, la ricerca si è articolata lungo due direttrici principali, strettamente intrecciate. Da un lato, la ricostruzione della storia e delle forme della ricerca in didattica della letteratura in Italia negli ultimi cinquant'anni: manuali, monografie, articoli scientifici, convegni, corsi universitari, pratiche di formazione degli insegnanti,

modelli teorici e metodologici. Dall'altro, l'indagine sull'educazione letteraria contemporanea nella scuola secondaria, attraverso l'analisi della manualistica, degli approcci didattici, delle concezioni implicite della letteratura e delle sperimentazioni condotte nei contesti scolastici.

In questa prospettiva, il progetto ha assunto come ipotesi di fondo che la didattica della letteratura non possa più essere considerata esclusivamente come un ambito applicativo degli studi letterari o come un settore subordinato alla pedagogia generale, ma debba essere pensata come uno spazio di ricerca interdisciplinare autonomo, nel quale convergono teoria della letteratura, ricerca educativa, epistemologia delle discipline, sociologia dell'educazione, pratiche interpretative e studi culturali. Una simile impostazione implica anche il superamento di alcune storiche fratture: tra ricerca teorica e pratica didattica; tra università e scuola; tra studi umanistici e ricerca empirica; tra dimensione nazionale dell'insegnamento letterario e circolazione internazionale delle idee e dei modelli educativi.

Il convegno finale del progetto, tenutosi all'Università di Siena tra il 25 e il 27 giugno 2025, di cui questo volume raccoglie gli atti, ha rappresentato dunque non soltanto un momento di restituzione dei risultati raggiunti, ma anche un'occasione di confronto tra studiosi provenienti da differenti tradizioni disciplinari e nazionali, accomunati dall'esigenza di ripensare il ruolo della letteratura nei sistemi educativi contemporanei. I contributi qui raccolti testimoniano, nella pluralità degli approcci e degli oggetti, la vitalità di un campo di studi ancora da consolidare, ma ormai capace di produrre strumenti teorici, metodologie di ricerca e pratiche riflessive indispensabili per comprendere le trasformazioni dell'insegnamento letterario nel XXI secolo.

Forse, per la prima volta anche nel contesto italiano, la didattica della letteratura emerge da queste pagine non solo come luogo di mediazione pedagogica dei testi, ma come osservatorio privilegiato sui rapporti tra educazione, interpretazione, trasmissione culturale e costruzione dell'esperienza democratica.

La struttura del volume riprende l'articolazione scientifica del convegno conclusivo del progetto, organizzato intorno a quattro principali linee di ricerca: l'epistemologia e le metodologie della didattica della letteratura; la ricerca empirica; il problema del canone e dei dispositivi scolastici di trasmissione; la lettura letteraria come esperienza estetica, etica e politica. A queste sezioni, che riflettono gli assi teorici e metodologici emersi nel dibattito internazionale più recente, il volume aggiunge due ulteriori nuclei, collocati in prima e ultima posizione.

La prima sezione raccoglie infatti alcuni dei principali risultati del progetto, documentando il lavoro di ricostruzione storica, analisi epistemologica e indagine empirica svolto nel corso del biennio di ricerca. I contributi dedicati ai manuali scolastici, alla periodizzazione, alle questioni di genere, alla costruzione del database della ricerca italiana in didattica della letteratura e alla formazione universitaria dei futuri docenti restituiscono, da prospettive differenti, l'immagine di un campo di studi in trasformazione, attraversato da tensioni teoriche, istituzionali e metodologiche che riflettono più ampi mutamenti culturali e sociali.

Nella seconda sezione, *Epistemologia e metodologie della didattica della letteratura*,

emergono riflessioni sulle nuove direzioni di ricerca francesi nell'ambito delle implicazioni dell'IA nella didattica della letteratura, sul rapporto tra esperienza narrativa e costruzione del soggetto, sulle potenzialità critiche della comunità ermeneutica nel contesto della crisi dei modelli umanistici tradizionali, sul ruolo dell'educazione letteraria nei contesti multiculturali e la formazione degli insegnanti come luogo privilegiato di sperimentazione.

La terza sezione dedicata alla *Ricerca empirica in didattica della letteratura*, esperienze di ricerca condotte in contesti scolastici differenti, dedicate all'insegnamento della metrica, alla poesia contemporanea, alla lettura multimodale, alla didattica delle letterature classiche e alla progettazione laboratoriale.

La quarta sezione, *Il canone tra critica letteraria e scuola*, affronta una questione centrale del campo italiano: la trasmissione della tradizione e i criteri di selezione dei testi. I contributi riflettono sul ruolo della manualistica, sui rapporti tra media e insegnamento della letteratura, sull'uso dell'iconografia nei manuali scolastici e sulla possibilità di ripensare filologicamente e didatticamente gli oggetti canonici, interrogando le forme attraverso cui la scuola continua a produrre gerarchie culturali e modelli di legittimazione.

La sezione dedicata alla *Lettura letteraria come esperienza estetica, etica e relazionale*, comprende contributi che analizzano laboratori di lettura, pratiche di ascolto, scrittura mimetica, uso dell'albo illustrato e metodologie come il Caviardage, soffermandosi sulle dimensioni corporee, emotive e trasformative dell'esperienza letteraria.

La sesta e ultima sezione ospita invece alcuni contributi del progetto PRIN *Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)*, dedicato agli effetti cognitivi, emotivi e relazionali della lettura ad alta voce condivisa. La presenza di questi interventi non risponde soltanto a un'esigenza di ospitalità scientifica o di collaborazione tra gruppi di ricerca contigui, ma evidenzia una convergenza più profonda: l'emergere di una prospettiva interdisciplinare nella quale la ricerca sull'educazione letteraria dialoga sempre più strettamente con le scienze cognitive, la pedagogia sperimentale, la psicologia dell'apprendimento e la ricerca educativa evidence-based. In questo senso, la lettura ad alta voce rappresenta oggi uno dei luoghi privilegiati in cui è possibile osservare il passaggio dalla riflessione teorica sulla letteratura alle pratiche concrete della formazione dei lettori.

Nel loro insieme, i saggi qui raccolti mostrano come la didattica della letteratura costituisca ormai un osservatorio strategico non soltanto per interrogare le trasformazioni dell'insegnamento letterario, ma anche per ripensare il ruolo stesso delle discipline umanistiche nella scuola, nell'università e nello spazio pubblico contemporaneo. Se la letteratura continua a svolgere una funzione decisiva nella costruzione dell'esperienza individuale e collettiva, nella formazione linguistica, estetica ed etica delle persone e nella trasmissione critica del patrimonio culturale, allora la riflessione sulle forme del suo insegnamento non può più essere considerata un settore marginale o puramente applicativo degli studi letterari, ma uno dei luoghi in cui si ridefiniscono oggi le finalità stesse dell'educazione democratica.

I.
Il progetto *Teaching Literature: a Field of Research*

Simone Giusti

Beatrice Stasi

Marco Leone

Luca Mendrino

Carola Borys

Maria Alessandra Molè / Patrizia Sposetti

Annamaria Cacchione

I.1

Didattica della letteratura.

Prospettive e confini di un campo di ricerca emergente

Simone Giusti

1. Questioni non solo terminologiche

Mentre nella lingua tedesca il termine *Literaturdidaktik* indica esclusivamente la didattica della letteratura come campo di ricerca, ovvero come studio della teoria che sta alla base dell'insegnamento (Hoffmann, 2026), in italiano e nelle altre lingue romanze con l'espressione didattica della letteratura si può indicare sia la pratica dell'insegnamento letterario sia la riflessione su quest'ultimo, ovvero, più in generale, lo studio dell'insegnamento e dell'apprendimento attraverso la letteratura, anche al di fuori dei contesti propriamente scolastici e universitari (Munita, Margallo, 2014; Brillant Rannou et al., 2020; Giusti, 2023a). Questo secondo significato, tutt'altro che scontato presso l'opinione pubblica e forse anche in ambito accademico, ha iniziato ad affermarsi nella seconda metà del Novecento, quando, anche in seguito alla crescente necessità di predisporre una specifica formazione per l'insegnamento, la didattica si costituisce come disciplina di studio autonoma, poi codificata sotto forma di settore scientifico disciplinare (D.M. 4 ottobre 2000, n. 249). Si legge nella declaratoria del settore Didattica e pedagogia speciale (codice M-PED/03):

Il settore raggruppa le ricerche a carattere applicativo e pragmatico che riguardano la didattica, le tecniche e le tecnologie educative sia in ambito scolastico sia nel più vasto contesto della formazione. Comprende inoltre le ricerche sulle forme didattiche applicate all'handicap, all'attività di sostegno e di recupero, all'inserimento e all'integrazione e, in generale, al trattamento pedagogico della differenza.

Nella stessa norma si trova l'atto costitutivo di un altro settore più affine a quello della didattica della letteratura, Didattica delle lingue moderne (L-LIN/02):

Comprende gli studi relativi all'insegnamento linguistico tanto della lingua madre quanto di altre lingue parlate, con specifica attenzione agli aspetti teorici, anche relativamente al problema della traduzione, ed alle lingue speciali e con particolare riferimento alla didattica delle lingue straniere moderne e alle tecniche didattiche di trasmissione delle conoscenze linguistiche.

In entrambe le definizioni, ma soprattutto nella prima, sembra persistere il doppio significato del termine, per cui la didattica come disciplina viene presentata come la ricerca che riguarda la didattica, da intendersi, in questo caso, come processo di insegnamento e apprendimento¹. Se da un lato si legittima come campo di ricerca, dall'altro mantiene al suo interno l'ambiguità tra oggetto e discorso sull'oggetto.

Nella medesima norma, si legge la seguente definizione del settore della Letteratura italiana (L-FIL-LET/10):

Comprende gli studi sulle opere e le culture letterarie dalle origini della lingua italiana all'età contemporanea e sui relativi autori, nonché quelli sulle opere in altra lingua prodotte nell'ambito del medesimo contesto storico-geografico, con riferimento ai diversi modi e generi letterari, alle metodologie di ricerca, alla storia della disciplina, a quella della critica e delle poetiche e alle tecniche didattiche di trasmissione delle conoscenze relative al settore.

In questo caso, come in moltissimi altri settori istituiti con la medesima legge, la didattica è richiamata sotto forma aggettivale, come uno dei modi attraverso i quali si manifesta l'oggetto culturale, accanto ai generi, ai metodi di ricerca, alla storia della disciplina, della critica e delle poetiche. Con la scelta dell'espressione "tecniche didattiche", sembra escludersi ogni riferimento esplicito ai processi di apprendimento, riducendo la didattica a una dimensione prevalentemente trasmissiva e unidirezionale, e separandola di fatto dalla riflessione sui modi in cui il sapere letterario viene costruito, interpretato e rielaborato dai soggetti².

L'equivoco di fondo sembra persistere anche nella declaratoria vigente (D.M. 2 maggio 2024, n. 639), in cui si legge che il settore della Letteratura italiana (codice ITAL-01/A):

conduce e promuove lo studio della didattica della letteratura italiana, strettamente correlato alla ricerca disciplinare e alle metodologie e tecniche didattiche riferite a tutti gli ordini dell'istruzione; elabora inoltre percorsi specifici per la formazione in ingresso e in servizio dei docenti della scuola primaria e secondaria.

L'espressione "didattica della letteratura italiana", che nella nuova declaratoria viene esplicitamente inclusa tra gli ambiti d'interesse del settore, non sembra tuttavia designare un campo di ricerca autonomo sui processi di insegnamento e apprendimento, quanto piuttosto l'insieme delle pratiche e delle metodologie finalizzate alla trasmissione del sapere disciplinare e alla formazione degli insegnanti. In questo senso, la didattica appare ricondotta entro una funzione prevalentemente applicativa e professionalizzante, strettamente

- 1 D'altronde, è nell'ambito di questo settore che si è affermato l'uso dell'espressione didattica della letteratura per indicare le procedure di insegnamento e apprendimento letterario (Balboni, 2004; Spaliviero, 2020).
- 2 Per una critica argomentata alla declaratoria e a favore di una didattica della letteratura come riflessione sull'insegnamento e sull'educazione letteraria nell'ambito dell'italianistica si rinvia a Manganaro (2020).

subordinata alla ricerca letteraria, più che riconosciuta come ambito teorico capace di interrogare i modi di costruzione, interpretazione e rielaborazione del sapere letterario.

Il manuale *Didattica della letteratura italiana* di Gino Ruozzi e Gino Tellini (2020), nato nell'ambito dell'Associazione degli Italianisti, si colloca in questa prospettiva, privilegiando una concezione della didattica come riflessione sulle modalità di trasmissione del sapere letterario e sulla formazione dei docenti, piuttosto che come ambito di ricerca autonomo sui processi di apprendimento e sulle pratiche di lettura.

A fronte di una configurazione che riflette orientamenti ampiamente condivisi all'interno della comunità scientifica, e che tende a ricondurre la didattica della letteratura entro una funzione prevalentemente applicativa e professionalizzante, la riduzione del campo risulta particolarmente evidente se si considera che, nella declaratoria vigente, la didattica è esplicitamente riferita alla sola *letteratura italiana*, venendo così circoscritta entro i confini del settore disciplinare. Una situazione analoga si riscontra nel settore denominato Letteratura italiana contemporanea, nel cui ambito si parla di "didattica della letteratura italiana contemporanea". Diversamente, in altri ambiti, come quello della didattica delle lingue, il campo si configura fin dal Decreto Ministeriale 4 ottobre 2000 come intrinsecamente aperto al confronto tra lingue diverse e a una pluralità di contesti culturali.

A partire dalla seconda metà del Novecento si è consolidata una tradizione di ricerca che ha progressivamente ridefinito l'oggetto della didattica della letteratura. Non più soltanto l'insegnamento delle opere e della storia letteraria, ma i processi attraverso cui i soggetti leggono, interpretano e attribuiscono significato ai testi. In dialogo con la teoria della letteratura, la psicologia cognitiva, la linguistica testuale e le scienze dell'educazione, questa prospettiva ha contribuito a configurare la didattica della letteratura come un autonomo campo di ricerca, dotato di propri problemi, metodi e strumenti concettuali.

2. Una prospettiva storico-critica

In ambito francofono, come risulta evidente dalla prima parte dell'opera collettanea *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (Brillant Rannou et al., 2020), il processo di storicizzazione della riflessione sull'insegnamento letterario ha svolto un ruolo decisivo nella costituzione della didattica della letteratura come campo di ricerca, consentendo di mettere in luce la storicità dei modelli didattici e la loro stretta relazione con i contesti culturali, istituzionali e teorici di riferimento.

Vale la pena richiamare, in forma sintetica, l'impostazione proposta nello stesso *Dictionnaire* da Rouxel e Langlade (2020), che mettono in luce come la didattica della letteratura, pur presentandosi come un ambito apparentemente circoscritto – la riflessione sull'insegnamento della letteratura –, sia in realtà attraversata da una pluralità di tensioni che ne rendono complessa la definizione: sul piano dello statuto disciplinare (autonomia o dipendenza dalla didattica del francese), su quello dell'appartenenza ai campi di ricerca (scienze dell'educazione, studi letterari, linguistica, sociologia) e, infine, rispetto ai riferimenti teorici (dalla storia letteraria alle teorie della ricezione).

La ricostruzione storica consente di individuare alcune fasi di sviluppo del campo: una prima fase, tra anni Settanta e Ottanta, segnata dall'emergere della didattica della letteratura all'interno della didattica del francese; una seconda, tra anni Ottanta e Novanta, caratterizzata da una progressiva autonomizzazione come ambito di ricerca; e una terza, a partire dalla fine degli anni Novanta, in cui l'attenzione si sposta sulla lettura letteraria e sull'attività del soggetto lettore. Tale articolazione, pur nella consapevolezza della sovrapposizione tra le diverse fasi e della persistenza di questioni trasversali, evidenzia un elemento particolarmente rilevante: il costante scarto tra le teorie critiche e le pratiche scolastiche, che recepiscono i modelli interpretativi con ritardo e tendono a cristallizzarli in procedure didattiche spesso semplificate.

Se si guarda al contesto italiano, è possibile individuare nel lavoro critico di Raul Mordenti uno dei primi tentativi di mettere ordine in un dibattito sull'insegnamento letterario che, già a partire dagli anni Settanta, aveva assunto proporzioni considerevoli, tanto da trovare spazio in una delle più ambiziose imprese enciclopediche degli anni Ottanta, la *Letteratura italiana* diretta per Einaudi da Alberto Asor Rosa. Nel capitolo *La letteratura come materia d'insegnamento: fra aggiornamento e riforma*, Mordenti (1983) ricostruisce infatti l'emergere, nel corso degli anni Settanta, di un dibattito pubblico articolato sul senso e sui metodi dell'insegnamento della letteratura, che coinvolge direttamente anche gli studiosi della disciplina.

Questo primo intervento trova un seguito in un articolo del 1985, in cui lo stesso autore propone un bilancio del dibattito, corredato da un'ampia bibliografia, successivamente ripresa e ampliata in *Didattica della letteratura italiana* (1997). Si tratta di un passaggio decisivo verso la sistematizzazione del campo, nella misura in cui contribuisce a configurare la riflessione sull'insegnamento letterario non solo come ambito di discussione, ma come possibile spazio di ricerca. Fin dall'introduzione, infatti, l'autore insiste sull'urgenza di istituire insegnamenti e attività di ricerca in didattica della letteratura, in un momento in cui, per la prima volta, viene messa in discussione l'idea che per insegnare la letteratura sia sufficiente la laurea in Lettere e si prospetta la necessità di una formazione specifica post-laurea per i docenti. Tale posizione si fonda sulla difesa di un nesso considerato costitutivo dell'istituzione universitaria, che lega inscindibilmente ricerca, didattica e formazione professionale, e porta a guardare con diffidenza all'ipotesi di una separazione tra questi ambiti, come quella implicita nei modelli di formazione post-laurea o nelle esperienze di ricerca sviluppate al di fuori dell'università. Ne emerge una tensione significativa, che segnerà a lungo il contesto italiano: da un lato, l'esigenza di riconoscere la didattica della letteratura come ambito specifico di ricerca e formazione; dall'altro, la difficoltà di collocarla istituzionalmente al di fuori del perimetro disciplinare tradizionale.

Da una diversa prospettiva, Lidia De Federicis (1985) pubblica un'accurata analisi del dibattito sull'insegnamento della letteratura nella scuola secondaria superiore, mettendo in evidenza come la crisi del settore non possa essere ricondotta a un unico fattore, ma derivi dall'intreccio di questioni teoriche, pedagogiche e didattiche. Lo studio di De Federicis consente di cogliere con particolare chiarezza alcuni nodi destinati a rimanere centrali nel dibattito successivo: la definizione dello statuto disciplinare della letteratura,

il rapporto tra storia letteraria e analisi del testo, il ruolo delle competenze linguistiche, e soprattutto la necessità di conciliare l'acquisizione di strumenti analitici con la dimensione esperienziale della lettura. In tal senso, il suo contributo si colloca come un momento di sintesi e di rilancio di un dibattito che, pur nella varietà delle posizioni, appare accomunato dall'esigenza di ripensare profondamente le finalità e le pratiche dell'insegnamento letterario.

Negli anni successivi, anche in seguito all'istituzione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), si assiste a una serie di tentativi, da parte di studiosi di area letteraria, di descrivere e storicizzare il rapporto tra teoria e critica della letteratura e modelli didattici. In particolare, Remo Ceserani (1999), seguito da Romano Luperini (2000) e Guido Armellini (2001), propone una classificazione genealogica che consente di leggere la compresenza, nella scuola italiana contemporanea, di modelli didattici tra loro diversi ma storicamente stratificati. Ceserani individua tre principali modelli – storicistico, linguistico-semiotico ed ermeneutico – che corrispondono a diverse concezioni della letteratura e del suo insegnamento: il primo centrato sulla trasmissione del sapere storico-letterario, il secondo sull'analisi formale del testo, il terzo sull'esperienza interpretativa e sul ruolo attivo del lettore. Tali modelli, lungi dal succedersi in modo lineare, tendono a sovrapporsi e a convivere nelle pratiche scolastiche, configurando una situazione di pluralismo paradigmatico che riflette tanto la storia della critica letteraria quanto le trasformazioni dei contesti educativi.

La ricostruzione genealogica consente dunque di mettere in relazione le scelte didattiche con le concezioni teoriche della letteratura e con le finalità formative che di volta in volta le sostengono, evidenziando ancora una volta il carattere storicamente situato e culturalmente determinato dell'insegnamento letterario. Tuttavia, come si è già osservato nel primo paragrafo, tale consapevolezza critica non trova un pieno riscontro a livello istituzionale: all'attivazione dei primi insegnamenti di didattica della letteratura italiana all'interno delle scuole di specializzazione non si affianca infatti un analogo sviluppo sul piano della ricerca. Come aveva già rilevato Raul Mordenti, le motivazioni che spingono a occuparsi in modo sistematico e continuativo dell'insegnamento letterario tendono a collocarsi ai margini dell'italianistica come settore scientifico-disciplinare, trovando piuttosto origine in istanze esterne, di natura politica – nel tentativo di “organizzare gli strumenti, anche culturali e formativi, di una nuova egemonia” (Mordenti, 1983) – e nel mercato editoriale, a sua volta profondamente intrecciato con l'assetto politico-organizzativo del sistema scolastico (Mordenti, 1997).

Il volume *Per una didattica della letteratura* (Giusti, 2014) rappresenta una tappa significativa di un più ampio progetto di riconfigurazione del campo, che assume la ricostruzione storica del dibattito sull'insegnamento letterario – già avviata da Mordenti – come condizione preliminare per una ridefinizione della didattica della letteratura in quanto ambito di ricerca. Alla luce del percorso ricostruito, è possibile individuare alcuni punti fermi che consentono di interpretare la nascita e lo sviluppo della didattica della letteratura in Italia come un processo storicamente determinato e teoricamente orientato, come si è cercato di mostrare anche più recentemente in *Didattica della letteratura italiana* (Giusti, 2023a).

In primo luogo, emerge con chiarezza una scansione per fasi, che dalla crisi degli anni Settanta conduce progressivamente all'elaborazione di modelli didattici sempre più consapevoli della specificità dell'oggetto letterario e delle condizioni della sua trasmissione. Dalla messa in discussione del paradigma storico-erudito e retorico si passa, infatti, a una stagione di sperimentazione, segnata dall'incontro tra linguistica, teoria della letteratura e ricerca educativa, fino ai tentativi più recenti di sistematizzazione disciplinare.

In secondo luogo, risulta decisivo il ruolo dei processi di democratizzazione della scuola. L'ingresso di nuove fasce sociali nei percorsi di istruzione, insieme alla ridefinizione della scuola come istituzione chiamata a garantire l'uguaglianza sostanziale e il pieno sviluppo della persona, determina una crisi profonda dell'insegnamento letterario tradizionale, fondato su un canone selettivo e su pratiche trasmissive. In questo senso, la crisi della letteratura a scuola rappresenta l'effetto strutturale di una trasformazione sociale e culturale più ampia, che mette in discussione il valore, le funzioni e le modalità di accesso al sapere letterario (Giusti, 2023a, pp. 29-35).

Infine, un ruolo altrettanto decisivo è svolto dalla cosiddetta svolta della ricezione, che ridefinisce radicalmente il rapporto tra testo, lettore e insegnamento. Lo spostamento dell'attenzione dal testo come oggetto da trasmettere al processo di lettura come esperienza da costruire apre la strada a una nuova concezione dell'insegnamento letterario, centrato sulle pratiche interpretative, sulle competenze di lettura e di scrittura e sulle trasformazioni che l'incontro con i testi può produrre nei soggetti.

Nel loro insieme, questi elementi consentono di comprendere come la didattica della letteratura si configuri oggi non soltanto come un insieme di pratiche, ma come un campo di ricerca autonomo, nato all'incrocio tra crisi istituzionale, trasformazioni sociali e rinnovamento teorico, e ancora impegnato a ridefinire i propri fondamenti epistemologici.

3. La svolta della ricezione: il soggetto leggente e la lettura letteraria

Se la ricostruzione storico-critica consente di mettere in luce la pluralità e la stratificazione dei modelli didattici e il loro rapporto con l'epistemologia degli studi letterari, per definire l'epistemologia della didattica della letteratura come disciplina è fondamentale guardare all'affermarsi delle teorie della ricezione e, più in generale, al progressivo spostamento dell'attenzione dal testo e dai suoi significati stabiliti all'attività interpretativa del lettore.

Questo spostamento trova una sua articolazione teorica nel concetto di lettura letteraria, che si afferma negli anni Novanta proprio all'incrocio tra le teorie della ricezione, la riflessione didattica e le pratiche scolastiche. Come mostrano gli studi francofoni (Dufays et al., 2015; Daunay, Dufays, 2016), la lettura letteraria non si definisce tanto per il tipo di testi a cui si applica, quanto per la modalità di relazione che istituisce tra il lettore e il testo: essa designa una forma di lettura caratterizzata dall'interazione tra partecipazione e distanziamento, tra investimento soggettivo e attività interpretativa.

In questo senso, il paradigma del *sujet-lecteur* – sviluppato in ambito francofono nel corso degli ultimi venticinque anni (Massol, 2022) – costituisce un passaggio decisivo,

poiché consente di pensare la lettura come processo dinamico di costruzione del senso, in cui il soggetto è chiamato a mobilitare competenze, esperienze e immaginario. La lettura letteraria si configura così come una pratica complessa, situata e trasformativa, in cui il testo esiste soltanto nella relazione che si instaura con un lettore concreto e storicamente determinato.

Al tempo stesso, come è stato osservato in ambito didattico, la nozione di lettura letteraria resta plurale e problematica, oscillando tra diverse definizioni e usi, ma trovando un punto di convergenza nel comune spostamento dell'attenzione dal testo alle interazioni tra testo e lettore. È proprio questa ridefinizione dell'oggetto – non più il testo in sé, ma l'interazione letteraria (Giusti, 2023a) – che consente di stabilire un legame teorico forte tra il paradigma del *sujet-lecteur* e la didattica della letteratura come campo di ricerca; in ambito italiano, tale prospettiva è stata progressivamente rielaborata anche attraverso la nozione di “soggetto leggente” (Spinazzola, 2018).

Ancora in prospettiva storica, è fondamentale recuperare e valorizzare il ruolo del lavoro di Guido Armellini (1987), così come di alcune riflessioni, per certi aspetti anticipatrici, sviluppate in ambiti anche distanti dalla sistematizzazione accademica, come quelle di Gianni Rodari (1973).

In particolare, il contributo di Guido Armellini (1987) rappresenta uno dei primi tentativi sistematici, in ambito italiano, di ripensare l'insegnamento della letteratura a partire da una riflessione esplicita sulle pratiche di lettura e sul ruolo del lettore. Il suo lavoro si colloca infatti all'incrocio tra teoria della letteratura e didattica, e contribuisce in modo decisivo a mettere in discussione l'assetto tradizionale dell'insegnamento letterario, fondato sulla trasmissione di contenuti storico-critici, aprendo la strada a una diversa configurazione dell'oggetto didattico. Più che limitarsi a introdurre correttivi ai modelli esistenti, Armellini individua nella lettura – intesa come attività interpretativa e come esperienza – il vero luogo in cui si gioca il senso dell'insegnamento della letteratura, anticipando così alcune delle acquisizioni che saranno successivamente elaborate nell'ambito delle teorie della ricezione e della didattica della lettura (Giusti, 2026).

Allo stesso tempo, le riflessioni di Rodari, pur maturate in un contesto non accademico, offrono un contributo teorico di straordinaria rilevanza, nella misura in cui pongono al centro l'esperienza della lettura (Giusti, 2025, pp. 55-64). Il bambino diventa soggetto dell'esperienza estetica, chiamato a partecipare attivamente ai processi di costruzione del senso attraverso pratiche che includono l'ascolto, la lettura e la scrittura. La lettura si configura così come attività produttiva e non meramente ricettiva, in continuità con i processi ordinari del vivere e strettamente condizionata dai contesti educativi in cui prende forma.

Letta retrospettivamente, la proposta rodariana rappresenta una formulazione precoce, in chiave pedagogica e operativa, di alcuni presupposti che saranno poi sistematizzati dalle teorie della ricezione e dal paradigma del *sujet-lecteur*, contribuendo in modo decisivo a ridefinire l'oggetto della didattica della letteratura come studio delle pratiche e delle esperienze di lettura.

4. Questioni epistemologiche e metodologiche

Se la ricostruzione storico-critica e la svolta della ricezione consentono di ridefinire progressivamente l'oggetto della didattica della letteratura, è sul piano epistemologico e metodologico che si gioca oggi la possibilità di riconoscerla come campo di ricerca autonomo. Come emerge chiaramente anche dall'analisi del processo di istituzionalizzazione delle didattiche disciplinari, la didattica della letteratura si è costituita a partire da un campo professionale preesistente – quello dell'insegnamento – secondo una dinamica di disciplinizzazione a dominanza secondaria, che ne ha profondamente condizionato lo sviluppo (Giusti, 2023b).

Da questa origine deriva una tensione strutturale che caratterizza tuttora il campo: da un lato, la forte dipendenza dalle istanze della formazione degli insegnanti, dalla normativa scolastica e dalle pratiche didattiche già consolidate; dall'altro, la difficoltà di elaborare problemi, concetti e metodi di ricerca autonomi, capaci di andare oltre la risposta immediata ai bisogni del sistema di istruzione. Il rischio, più volte evidenziato, è che l'attività di studio rimanga schiacciata sul presente, rinunciando a interrogare in modo critico e sistematico i propri oggetti e le proprie categorie, sottraendosi di fatto al lavoro politico e culturale per il rinnovamento dei sistemi di istruzione.

È una situazione che rende necessario, innanzitutto, di chiarire in modo esplicito quale sia l'oggetto della ricerca e quali siano le condizioni di validità dei suoi risultati. In altri termini, la didattica della letteratura non può limitarsi a rielaborare o sistematizzare pratiche esistenti, né a tradurre in forma operativa modelli teorici elaborati in altri ambiti disciplinari, ma deve assumere come proprio oggetto specifico le pratiche di lettura e le forme dell'esperienza letteraria nei contesti educativi, sviluppando strumenti concettuali e metodologici adeguati alla loro analisi.

Ciò implica, in primo luogo, il superamento dell'equivalenza implicita tra didattica e insegnamento, che ha a lungo orientato tanto il dibattito quanto le pratiche formative, e che tende a ridurre la didattica a una funzione applicativa o prescrittiva. In secondo luogo, richiede di distinguere con chiarezza tra il piano normativo – che riguarda la trasmissione e la valorizzazione di determinati oggetti culturali – e il piano descrittivo ed esplicativo, proprio della ricerca, che ha come obiettivo l'analisi dei processi attraverso cui tali oggetti vengono effettivamente letti, interpretati e rielaborati dai soggetti.

La costruzione di un campo di ricerca in didattica della letteratura passa dunque necessariamente attraverso l'assunzione di un orientamento metodologico esplicito, che consenta di articolare in modo rigoroso l'analisi teorica, l'osservazione delle pratiche e l'interpretazione dei dati. Si tratta, in altri termini, di spostare il baricentro della disciplina da una logica di produzione di modelli didattici a una logica di indagine sui processi di fruizione letteraria, riconoscendo nella dimensione empirica una componente costitutiva della ricerca.

In questo quadro, può risultare nuovamente utile il riferimento al contesto francofono, nella misura in cui la riflessione sulla didattica della letteratura si è accompagnata a un'attenzione esplicita per le questioni metodologiche, fino a interrogarsi sui metodi ef-

fettivamente utilizzati nella ricerca, sulle loro possibili classificazioni e sulle direzioni di sviluppo del campo (Daunay, Dufays, 2007; Florey, Cordonier, 2019).

In tali studi, la ricerca in didattica della letteratura viene analizzata come un insieme di pratiche eterogenee, che comprendono approcci teorici, analisi di tipo descrittivo, indagini empiriche e forme di ricerca-azione, ciascuna caratterizzata da specifici oggetti, strumenti e criteri di validazione (Giusti, 2023a). Questa pluralità metodologica, lungi dall'essere un limite, viene assunta come tratto costitutivo del campo, a condizione che sia accompagnata da un lavoro di esplicitazione e di confronto critico tra le diverse prospettive.

Ciò che emerge con chiarezza è che la costruzione di un campo di ricerca non passa attraverso l'adozione di un unico modello metodologico, ma attraverso la capacità di rendere visibili e discutibili le proprie scelte di metodo, di chiarire il rapporto tra oggetto, strumenti e risultati e di situare le indagini all'interno di un quadro teorico condiviso. È proprio in questa direzione che la didattica della letteratura è chiamata a svilupparsi anche nel contesto italiano, superando una concezione implicita e spesso non tematizzata della ricerca per approdare a una riflessione metodologica esplicita e argomentata.

Bibliografia

- Armellini G. (2001). Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole buro-pedagogiche e artigianato didattico. *Allegoria*, 13, 38, 89-112 (poi Armellini, 2008, pp. 26-62).
- Armellini G. (2008). *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere di insegnante*. Milano: Unicopli.
- Balboni P.E. (a cura di) (2004). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: Utet.
- Brillant Rannou N., Le Goff F., Fourtanier M.-J., Massol J.-F. (a cura di). (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris: Honoré Champion.
- Ceserani R. (1999). *Guida allo studio della letteratura*. Bari-Roma: Laterza.
- Daunay B., Dufays J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La Lettre de l'AIRDF*, 40, 8-13.
- Daunay B., Dufays J.-L. (2016). La lecture littéraire en débat, pour en finir? In C. Ronveaux (a cura di), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue* (pp. 211-232). Losanna: Peter Lang.
- De Federicis L. (1985). Il dibattito sull'insegnamento di letteratura. In A. Colombo, C. Sommadossi (a cura di), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria* (pp. 18-34). Milano: Bruno Mondadori.
- Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Florey S., Cordonier N. (2019). Dix-sept années de recherches en didactique de la littérature (2001–2016). Typologie, histoire, perspectives. In N. Denizot, J.-L. Dufays, B. Louichon (a cura di), *Approches didactiques de la littérature* (pp. 17-32). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Giusti S. (2014). *Per una didattica della letteratura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giusti S. (2023a). *Didattica della letteratura italiana*. Roma: Carocci.
- Giusti S. (2023b). Didattiche disciplinari e ricerca educativa: il caso della didattica della letteratura. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 25, 55-77.
- Giusti S. (2025). *Con la letteratura. La lettura letteraria, la scuola, l'insegnamento*. Firenze-Siena: Firenze University Press-USiena Press.

- Giusti S. (2026). *La lettura a scuola. Le teorie, l'insegnamento, la scelta delle opere*. Roma: Carocci.
- Hoffmann J. (2026). La didattica della letteratura L1 in Germania. *Dilet*, 1, 1, 08-21.
- Luperini R. (2000). Dalla teoria della letteratura alla didattica: implicazioni e conseguenze. In R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi* (pp. 40-50). Lecce: Manni.
- Manganaro A. (2020). *Didattica della letteratura italiana*. Catania: Bonanno.
- Massol J.-F. (2022). Le sujet lecteur-scripteur: brève histoire française d'un paradigme didactique contemporain. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1, 1, 17-29.
- Mordenti R. (1983). La letteratura come materia d'insegnamento: fra aggiornamento e riforma. In A. Asor Rosa (a cura di), *Letteratura italiana. vol. II. Produzione e consumo* (pp. 999-1013), Torino: Einaudi (poi in Mordenti, 1997, pp. 31-54).
- Mordenti R. (1985). Il dibattito sulla didattica della letteratura in Italia (1982-1986). *Bollettino di Italianistica*, III (1-2), 20-60.
- Mordenti R. (1997). *Didattica della letteratura italiana*. Roma: La Goliardica.
- Munita F., Margallo A. M. (2014). La recherche en didactique de la littérature dans les pays hispanophones: un espace en construction. *Recherches en didactiques*, 17, 11-132.
- Rouxel A., Langlade G. (2020). L'histoire de la didactique de la littérature, émergence d'une discipline. In Brillant Rannou N., Le Goff F., Fourtanier M.-J., Massol J.-F. (a cura di), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 15-34). Paris: Honoré Champion.
- Ruozzi G., Tellini G. (a cura di). (2020). *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative*. Milano: Le Monnier Università.
- Spaliviero C. (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Spinazzola V. (2018). *Critica della lettura. Leggere, interpretare, commentare e valutare un libro*. Firenze: goWare.

I.2

Perché la letteratura? La risposta nei manuali

Beatrice Stasi

Già Perché? Come ricorda Isetta Restaino (1968),

La letteratura italiana è materia di studio in ogni ordine e grado della scuola, dato che fin dalla prima classe elementare si leggono testi letterari per continuare poi fino all'università, nelle facoltà umanistiche. Ma di studio della letteratura si parla solitamente in modo molto specifico solo quando è previsto lo studio della storia letteraria, cioè nella scuola media superiore e all'università (p. 58).

Sono note le ragioni di questo mancato riconoscimento della specificità dell'insegnamento letterario: prima fra tutte il suo rapporto simbiotico con l'insegnamento linguistico, rapporto spesso interpretato e recepito come una subordinazione fin dall'etichetta colloquiale che identifica genericamente le ore devolute alla/e materia/e come "ore di italiano". Una forma di sineddoche che spesso vede prolungata la propria fortuna anche in quell'ultimo triennio in cui, com'è stato appena ricordato, la letteratura resta padrona assoluta della scena. Certo, è possibile attribuire questo anodino trascinamento a una pigra abitudinarietà, ma è anche vero che proprio i relativi manuali di letteratura italiana proposti per il triennio raramente offrono agli studenti (e ancor prima ai docenti) spunti di riflessione teorica sulla letteratura e sulle motivazioni che ne giustificano l'insegnamento: la stessa difficile definibilità dell'oggetto letterario e dunque l'inevitabile complessità di una premessa teorica che lo presenti ai fini di motivarne lo studio sembrano aver prodotto molto spesso non un surplus d'impegno per aiutare gli studenti a confrontarsi con un evidente problema di concettualizzazione, ma un disinvolto aggiramento dell'ostacolo che rinuncia a priori a quella *laus disciplinae* che pure tradizionalmente inaugurava l'attività didattica.

Può forse essere interessante notare come Jérôme David (2017), in un bel saggio che sceglie un approccio alla didattica della letteratura fondato proprio sulle sue giustificazioni, nell'efficace rassegna degli argomenti utilizzati nel passato a questo scopo citi come testi esemplari per rappresentarli tre testi concretamente impegnati nella illustrazione e narrazione della storia letteraria nazionale, assimilabili dunque in questa prospettiva alla produzione manualistica, tra il 1829 della *Chrestomathie française, ou choix et morceaux des meilleurs écrivains français* di Alexandre Vinet e il 1912 della *Histoire illustrée de la littérature française* di Emile Abry, Charles Audic e Paul Crouzet, passando per il 1889 della *Histoire de la littérature française* di Charles Cottier. Radicalmente diversa e difficilmente

avvicinabile ai manuali è, invece, la tipologia dei testi citati per ricostruire le giustificazioni contemporanee. Il testo per il quale è possibile individuare una più precisa destinazione didattica (anche se sublimata per non dire evaporata dall'altissimo contesto accademico) è la lezione inaugurale al Collège de France di Antoine Compagnon (2007); tutti gli altri, da *La Littérature en péril* di Todorov alla *Petite écologie des études littéraires* di Schaeffer passando per l'immane Nussbaum, per citare i titoli più noti anche in Italia, si presentano come scritture saggistiche teoriche esterne al circuito editoriale impegnato nella prassi concreta della didattica della letteratura. All'interno di un progetto di ricerca come questo PRIN, che intende promuovere in Italia un approccio scientifico alla didattica della letteratura anche sulla scia di quello francese, ben rappresentato dallo stesso David, questo slittamento della sede editoriale in cui viene affrontato un problema teorico centrale relativo alla didattica della letteratura come quello delle sue giustificazioni può forse metterci in guardia sul rischio che il trasferimento sul piano nobile della ricerca possa paradossalmente sguarnire e non rifornire di argomenti la consapevolezza teorica sul fronte acceso o, in maniera più pericolosa, drammaticamente imbelles della prassi. Certo, lo stesso David (2017) presenta il suo inventario delle giustificazioni per l'insegnamento della letteratura come "ni exhaustif, ni définitif, mais significatif" e dichiara di essersi concentrato "sur les seules assertions les plus générales: il manque donc à mes analyses l'examen des corpus scolaires et des activités proposées" (p. 6). Non che i manuali attuali possano essere il luogo in cui elaborare e proporre una riflessione articolata e complessa sulle giustificazioni dell'insegnamento letterario, né più né meno di quanto possano ospitare gli esiti altrettanto elaborati e complessi della critica e storiografia letteraria: ma il poco spazio dedicato in maniera specifica all'argomento nei manuali italiani che ho passato in rassegna rischia di apparire inversamente proporzionale alla crescente attenzione teorica e metodologica su questo insegnamento disciplinare e le sue motivazioni di cui il nostro progetto e il suo finanziamento sono in un certo senso il frutto. Non si intende, sia chiaro, ipotizzare che si tratti di una inversione di tendenza, come gli esempi scelti da David potrebbero indurre a far pensare in ambito francofono: basti pensare che nella sua *Storia della letteratura italiana* (1870) il critico e filosofo Francesco De Sanctis, pur pionieristico docente di Letteratura Comparata, cominciava e finiva *ex-abrupto* con la narrazione storica, senza un rigo di testo introduttivo che la spiegasse e motivasse. Un vuoto, questo nell'opera di De Sanctis, che come i pieni segnalati da David all'interno della tradizione francese otto-primonovecentesca, necessita, per essere correttamente interpretato, di essere collocato prima dell'avvento di una scolarizzazione di massa che peraltro potrebbe giustificare tanto una esclusione della premessa teorica in quanto troppo complessa, quanto però anche una sua inclusione, per l'impossibilità di considerare concettualizzazione e consapevolezza metodologica come prerequisiti assodati. Certo è che l'impostazione storicistica proposta per non dire imposta da un modello forte come quello desanctisiano sembra aver legittimato un divorzio rispetto al connubio delle competenze storico-critiche e filosofiche incarnato dallo stesso maestro.

Senza, però, pensare di poter presentare in questa sede un quadro diacronico del modo in cui gli autori di manuali hanno avvertito l'esigenza di giustificare il proprio lavoro e l'impostazione scelta, il corpus che ho provato a interrogare con la domanda illuminata

dal titolo di questa relazione è sostanzialmente omogeneo con quello utilizzato per le sue più ampie e sistematiche ricerche da un altro componente della nostra unità di ricerca salentina, Luca Mendrino¹, in vista di una maggiore coerenza e funzionalità interna dei pur diversi percorsi di ricerca esperiti. Mi sono cioè concentrata sulle versioni digitali dei ventinove manuali attualmente in catalogo (anno scolastico 2024-25), privilegiando per ogni opera la versione più recente tranne nei casi in cui vi fossero sensibili riduzioni nel numero di pagine². Particolare interesse, per questa ricerca, hanno le pagine (il più delle volte paginette!) introduttive³ in cui l'intento didascalico tanto di presentare e ovviamente reclamizzare i tratti distintivi dell'opera, quanto di offrire delle istruzioni per l'uso, finisce, in maniera più o meno esplicita, per evocare l'idea di letteratura e delle finalità che ne giustificano l'insegnamento alla base della proposta editoriale elaborata. Per fare solo un esempio, la stessa insistenza, a fini ovviamente promozionali, sulla dotazione e apertura ipertestuale, digitale e multimediale, diffusissima in tanti manuali, può permettere a un manuale che resta *sui generis* come *Il materiale e l'immaginario nuovo*⁴ di rivendicare, nelle pagine di presentazione iniziali, tanto una idea poliedrica della letteratura e della sua fruizione in grado di anticipare "in modo visionario il web" già nella memorabile edizione alla fine degli anni Ottanta, quanto un valore formativo che offra allo studente la possibilità di maturare un metodo di navigazione in territorio protetto per avventurarsi con maggiore consapevolezza nella rete:

La navigazione 'interna' nell'ambito di un serbatoio di materiali comunque selezionati e preventivamente curati è il punto di partenza per educare alla navigazione 'esterna', in acque extraterritoriali, dove ciascun utente è libero di reperire i materiali da solo, ma è tenuto a vagliarne di volta in volta l'affidabilità" (Ceserani, 2023, p. 4).

L'articolata presentazione di questo manuale si legge in realtà nel volume *Risorse per l'insegnante*: della trentina di manuali presi in considerazione, ben undici non presentano

- 1 Tra questi lavori, è già stato pubblicato Mendrino, 2024.
- 2 Ecco l'elenco dei 29 manuali nel corpus (dato il numero spesso elevato dei coautori, sono citati sempre indicando solo il cognome del primo autore e l'anno di edizione, quest'ultimo riferito al primo volume): Antonelli, 2023; Armellini, 2019; Baldi, 2021; Barberi Squarotti, 2012; Battistini, 2023; Bellini, 2012; Bologna, 2020; Bruscelli, 2023; Carlà, 2020; Carnero, 2022; Cataldi, 2020; Ceserani, 2023; Di Sacco, 2020; Fontana, 2022; Gazich, 2024; Giunta, 2021; Giusti, 2021; Grosser, 2023; Panebianco, 2021; Jacomuzzi, 2019; Langella, 2019; Luperini, 2023; Prandi, 2022; Roncoroni, 2024; Sambugar, 2024; Santagata, 2006; Spera, 2022; Terrile, 2024; Tortora, 2022.
- 3 Questo interesse spiega una divergenza rispetto al corpus utilizzato da Mendrino, e cioè l'inserimento del datato (ma ancora adottato!) Santagata, 2006 al posto dell'edizione 2012, in cui le pagine introduttive sono state cassate, scelta effettuata anche da altri manuali (per fare solo un esempio, Jacomuzzi, 2019, presente nel nostro corpus, ha una edizione sensibilmente ridotta del 2022 in cui le pagine introduttive non compaiono).
- 4 Ceserani, 2023.

pagine introduttive autoriali all'interno dei volumi destinati agli studenti⁵. Anche tra quelli che le presentano, però, sono decisamente pochi quelli in cui le pagine introduttive sembrano interpellare direttamente gli studenti e che scommettono dunque su una possibile fruizione didattica diretta delle argomentazioni proposte. Lo fa, per esempio, un manuale che sembra puntare programmaticamente su un canale comunicativo più diretto e su un target scolastico più basso come Di Sacco, 2020, che si rivolge esplicitamente a loro nell'augurare buon lavoro⁶, per giunta chiamandoli "Ragazzi", espressione decisamente minoritaria nel corpus preso in considerazione (16 occorrenze in solo 4 manuali⁷) rispetto a "studenti" (47 in 11 manuali⁸). I manuali di letteratura italiana, dunque, non sempre ritengono di dover giustificare la propria esistenza e la propria idea della letteratura e del suo insegnamento, ma quando lo fanno sembrano avere in mente come lettori quasi esclusivamente i docenti, ai quali evidentemente risulta di conseguenza delegato il compito di decidere se e come presentare una disciplina che meno di altre presenta una immediata ed evidente applicabilità in contesti pratici e occupazionali.

Un'interessante eccezione è rappresentata da Jacomuzzi (2019), il cui testo introduttivo mutua l'accattivante incipit in seconda persona di *Se una notte d'inverno viaggiatore* ("Stai per cominciare a studiare la letteratura italiana") per rivolgere direttamente allo studente una *laus disciplinae* motivazionale resa più invitante dalle indovinate citazioni epigrafiche dallo *Zibaldone* leopardiano ("Togliere dagli studi, togliere dal mondo civile la letteratura amena, è come togliere dall'anno la primavera, dalla vita la gioventù") e dalle *Lezioni americane* proprio di Calvino ("La mia fiducia nel futuro della letteratura consiste nel sapere che ci sono cose che solo la letteratura può dare con i suoi mezzi specifici") (p. 1).

Per trovare una risposta più articolata alla nostra domanda, corredata anche da sia pur sommari riferimenti bibliografici teorici, bisogna prendere in considerazione, come si è fatto per Ceserani, 2023, un testo sussidiario (*Per lo sviluppo delle competenze di lettura, analisi e scrittura*), che accompagna Barberi Squarotti (2015) e che cita al suo interno Ricoeur, Lyotard e, di nuovo, il Calvino delle *Lezioni americane*.

Esiste però una sede deputata quasi inevitabilmente a evocare anche solo allusivamente l'idea dell'oggetto e l'approccio alla base del progetto editoriale, ed è il titolo: non a caso molte paginette introduttive prendono le mosse proprio da una glossa che esplicita le motivazioni alla base della formula scelta.

Fra questi titoli, s'impone all'attenzione uno che coincide quasi perfettamente con

5 Antonelli, 2023; Barberi Squarotti, 2012; Bellini, 2012; Bologna, 2020; Carlà, 2020; Ceserani, 2023; Fontana, 2022; Panebianco, 2021; Prandi, 2022; Roncoroni, 2024; Sambugar, 2024.

6 Più generico il "Buon lavoro a tutti" di Bruscaagli, 2023.

7 Bruscaagli, 2023: 4 occorrenze; Di Sacco, 2020: 2 occorrenze; Gazich, 2024: 2 occorrenze; Giunta, 2021: 1 occorrenza; Terrile, 2024: 7 occorrenze (di cui una riferita in realtà a Leopardi "ragazzo poeta"!). Si sono conteggiate per entrambi i lemmi anche le varianti al femminile, ritenute comunque indicative di un'attenzione mirata al destinatario studentesco.

8 Baldi, 2021: 10 occorrenze; Battistini, 2023: 6; Ceserani, 2023: 3; Di Sacco, 2020: 1; Gazich, 2024: 3; Giunta, 2021: 1; Luperini, 2023: 2; Santagata, 2006: 6; Spera, 2022: 6; Terrile, 2024: 4; Tortora, 2022: 5. Come si può vedere alcuni manuali ricorrono a entrambe le scelte lessicali.

quello scelto per questa relazione, anche se esterno al corpus indicato, perché sostituito nel catalogo 2024-25 da una versione più recente, con titolo diverso. Risale al 2015 *Perché la letteratura*, senza punto interrogativo, come ci tengono a precisare i curatori nella paginetta introduttiva che, anche in questo caso, prende le mosse dalla spiegazione del titolo scelto per questa edizione di un manuale longevo come *La scrittura e l'interpretazione*, nato quasi vent'anni prima dalla collaborazione tra Romano Luperini e altri studiosi con la casa editrice Palumbo: "Il titolo allude a una domanda, che è una domanda di senso; ma afferma anche la possibilità e insieme la necessità di fornire in positivo una risposta" (Luperini, 2015, p. IV). Risposta che, in quella paginetta, non viene in alcun modo, neanche allusivamente, anticipata, mentre nel discorso più articolato delle pagine successive, mirate a illustrare continuità e novità della nuova edizione rispetto alle precedenti, tra le quattro esigenze alla base della revisione operata, la seconda, "storicizzazione e riappropriazione del senso della letteratura" è sicuramente in linea con l'intenzione evolutiva dichiarata dal titolo e aiuta a individuare nella sezione *Laboratorio. Dall'interpretazione alla riappropriazione* il luogo deputato a ospitarla e svilupparla. Tale sezione, infatti,

adottando un taglio antropologico-culturale, attualizza e valorizza il testo studiato [...]. Il cortocircuito tra passato e presente è la miccia che mette in moto la riappropriazione: lo studente è chiamato ad inserire il testo nel proprio orizzonte di valori, caricandolo di significato, diventando protagonista attivo dell'interpretazione. Imparare a dare senso a un testo significa imparare a dare senso alla vita, passare dalla letteratura alla esistenza reale dei giovani. Di qui la sezione *Lo spazio della riappropriazione: dalla letteratura alla vita*. Essa propone un'attività che sollecita la classe a "riappropriarsi" del testo mettendolo a confronto con il proprio vissuto: lo studente esce dallo specifico disciplinare per collegare la lettura dei testi alla propria esperienza personale, per capire che lo studio della letteratura può aiutarlo a comprendere meglio se stesso e il mondo che lo circonda (Luperini 2015, p. VI).

Per fare un solo esempio, uno di questi laboratori propone una lettura del canto di Paolo e Francesca, chiedendo allo studente di esprimere un proprio giudizio sull'episodio e corredando la pagina con una fotografia della celebre installazione *Zapatos Rojos* di Elina Chauvet.

Cedendo alla tentazione di un confronto diacronico che ha però il vantaggio di riportarci all'interno del corpus selezionato, il manuale che sostituisce *Perché la letteratura* e che risulta in catalogo nell'anno scolastico 2024-25 (Luperini, 2023), sposta fin dal titolo, *Noi e la letteratura*, il focus dalla domanda a quella che si presenta come una possibile risposta, fin dalla solita paginetta introduttiva:

È proprio dalla ridefinizione di questo "noi" che dobbiamo ripartire per recuperare il senso di appartenenza a una comunità. Questo tentativo costituisce la premessa dell'opera *Noi e la letteratura*.

È una premessa che ha radici lontane: la convinzione che ogni lavoro interpretativo sui testi compiuto all'interno di una comunità di lettori costituisce una fondamentale palestra di democrazia (p. III).

Se puntare sulla dimensione comunitaria e condivisa dell'esperienza letteraria scolastica è un approccio privilegiato anche in altri manuali, come emerge pure in questo caso da alcune scelte nell'intitolazione, da *L'onesta brigata* (Giusti, 2021) a *L'ottima compagnia* (Fontana, 2022), in Luperini, 2023 la presenza di laboratori di educazione civica e di sezioni come *Individuo e società* conferma la direzione assunta dal manuale nella sua fase evolutiva più recente. A farne le spese, però, sarà anche la lettura laboratoriale di Paolo e Francesca presente in Luperini, 2015, che scompare insieme alla sua proposta di riappropriazione attualizzante, con una scelta poco coerente con l'inserimento, segnalato nelle pagine introduttive della nuova edizione, di un paragrafo ricorrente dedicato a *Il rapporto fra i sessi*, mentre le *Zapatos Rojos* di Elina Chauvet sarebbero state recuperate per illustrare una lettura gender del III del *Paradiso*.

Che l'educazione civica orienti in maniera significativa l'evoluzione o la produzione non solo di questo manuale ma anche di molti altri, trova conferma nel fatto che tra i 18 manuali forniti di apparati introduttivi ben 10⁹, più della metà dunque, fanno esplicitamente riferimento a un'attenzione specifica al ruolo che può (se non deve) avere la letteratura nella formazione civile dello studente. Le direttive ministeriali hanno ovviamente un peso non tanto nell'attivazione di questo approccio (spesso già in atto, come si è visto con la lettura di Paolo e Francesca), quanto nella scelta di etichette che esplicitino l'aderenza a quelle direttive. Certo è che, come prevedibile, la stragrande maggioranza dei manuali è orientata a rispondere alla domanda al centro di questa relazione in una prospettiva eteronoma che non solo rinuncia a ogni tentazione autonomistica, ma spesso e volentieri sembra avvertire la necessità di giustificare i tratti distintivi della comunicazione letteraria con un atteggiamento contritamento auto-apologetico e selezionando solo quelli funzionali alle finalità eteronome privilegiate, a volte valorizzati in maniera non del tutto congruente rispetto ai testi di riferimento scelti¹⁰.

Indizi di una forzatura argomentativa sono alcune effrazioni ermeneutiche rispetto agli stessi titoli proposti, tali da innescare o rivelare una intima contraddittorietà nella sommaria proposta concettuale presentata.

Tracce di una simile contraddittorietà si possono trovare in Bruscaqli, 2023, in cui la paginetta introduttiva si apre con un riferimento alla pandemia e prosegue con un cenno

9 Ceserani, 2023; Bruscaqli, 2023; Baldi, 2021; Di Sacco, 2020; Terrile, 2024; Carnero, 2022; Tortora, 2022; Luperini, 2023; Grosser, 2023; Gazich, 2024. Da segnalare il fatto che anche un manuale privo d'introduzione come Carlà, 2020, abbia trovato il modo di illuminare nel titolo il peso attribuito all'educazione civica: *Letteratura e intrecci. Tra saperi, territorio, ambiente e cittadinanza attiva. Storia e antologia della letteratura italiana*.

10 Esemplare, in questo senso, nel breve testo introduttivo di Giusti, 2021, come spesso accade dedicato a spiegare la scelta del titolo, *L'onesta brigata*, l'inclusione della verosimiglianza tra le caratteristiche degli atti narrativi della "comunità armoniosa, rispettosa delle regole fondamentali della convivenza civile" immaginata da Boccaccio: "Una comunità umana basata sull'ascolto reciproco e sulla condivisione di storie che, grazie alla loro varietà, accuratezza e verosimiglianza, contribuiscono ad accrescere l'esperienza degli individui, dando loro modelli di vita, divertimento e distrazione, esempi da imitare o da rifuggire, ma anche spunti di riflessione e argomenti per discutere" (p. III).

alla guerra ucraina per motivare una revisione montalianamente “nel solco dell’emergenza”, che però non intacca la scelta del titolo, *Il nuovo Palazzo d’Atlante. La letteratura: scoperta e meraviglia*, pur rendendone in qualche modo necessaria la giustificazione:

Il fatto stesso che abbiamo voluto mantenere il titolo – *Il palazzo di Atlante* – dice che la stagione trascorsa non ha cambiato le nostre convinzioni di fondo, ma le ha rafforzate. Più di prima crediamo che la letteratura italiana sia un palazzo di meraviglie, in cui ci sono da scoprire molte e molto più belle cose di quanto non si creda. Molte verità. Dove il bello non è lusso o compiacimento estetico, ma nutrimento di immaginazione e di conoscenza: antidoti di accresciuta umanità di cui si ha tanto più bisogno quando ci minaccia lo sgomento del male, della solitudine, dell’abbandono. Di fronte a una situazione estrema, ancora una volta ci siamo confermati nell’idea che la letteratura non è un gioco, e che insegnare la letteratura non significa addestrare giovani menti a un esercizio di retorica formale, ma educare alla conoscenza critica di sé e degli altri, del mondo che abbiamo intorno (p. IV).

Niente da eccepire, sul piano della sempreverde categoria del *politically correct* applicata alla didattica della letteratura. Ma siamo sicuri che il castello di Atlante, trappola che interrompe e blocca percorsi e destini esistenziali dei personaggi, sia la metafora più adatta e più immediatamente decifrabile per rappresentare l’esperienza letteraria nella versione rassicurantemente formativa che si sta qui presentando e proponendo ai giovani apprendisti lettori? L’impressione è che la tensione auto-apologetica del discorso sulla letteratura, piegata a dare conto di sé in un contesto emergenziale che le impone una curvatura eteronoma, trovi, per giustificare un titolo pure in grado di evocare la pericolosa ambiguità del suo statuto e del suo rapporto con la realtà, argomenti che in realtà rinnegano e rimuovono gli elementi caratterizzanti che meglio forse legittimavano lo slittamento metaforico in grado di farla precipitare e immedesimare nel castello ariostesco, elementi peraltro ben evidenziati nel commento al canto XII dell’*Orlando Furioso* proposto all’interno dello stesso manuale (volume 1B) con una finezza che non stupisce certo in un manuale firmato anche da Riccardo Bruscagli:

Atlante antagonista del narratore. In questo senso, Ariosto ha costruito nel personaggio di Atlante il suo antagonista, cioè l’anti-narratore: quello che non vuole fare andare avanti il poema. Più esattamente: mentre il narratore manda avanti il racconto proprio sfruttando il continuo fallimento dell’inchiesta dei personaggi e rimandando continuamente il raggiungimento dei loro desideri (così prolungando il racconto), l’anti-narratore Atlante illude i personaggi facendogli balenare davanti il compimento, sia pure provvisorio e illusorio, delle loro ricerche. Ma allora in questo senso narratore e anti-narratore non sono poi così diversi tra di loro: e il palazzo di Atlante potrebbe essere letto come una rappresentazione, in miniatura, del poema stesso; e anche lì tutti i personaggi corrono di qua e di là, e tutti invano (p. 258).

La distanza non solo delle argomentazioni, ma anche dell’approccio di lettura proposto, sembra confermare l’estemporanea superficialità di quella paginetta introduttiva,

che infatti proseguiva promuovendo le novità dell'aggiornamento editoriale proposto e concludeva evocando l'avvento di un "nuovo umanesimo" alimentato grazie alle voci "dei nostri scrittori e delle nostre scrittrici [...] di cultura, di sapienza, di consapevolezza, di valori".

Che poi l'apparato introduttivo trovi il suo completamento in un discorso un po' più articolato dedicato a *Lingua, letteratura, territorio*, in cui sembra riemergere, declinato ovviamente nel particolare contesto della situazione italiana, quell'"argument nationaliste" censito da David tra le giustificazioni tradizionalmente addotte a favore dell'insegnamento della letteratura, permette in questo caso di rilevare il condizionamento identitario non tanto della letteratura nei confronti della formazione degli studenti, quanto della provenienza geografico-culturale (in questo caso ovviamente fiorentina) nei confronti del progetto formativo alla base della narrazione manualistica della letteratura nazionale. Estesa la distanza rispetto a *Letteratura italiana, letteratura europea, letteratura globale*, trittico che intitola uno dei primi paragrafi dell'articolato apparato introduttivo nella nuova edizione del *Materiale e l'immaginario* (Ceserani, 2023), che si conferma una pietra miliare per l'apertura non solo geografica ma anche culturale e metodologica offerta da un approccio comparatistico. Ma ci sono anche altri manuali che valorizzano fin dal titolo una prospettiva internazionale¹¹, tra i quali spicca la *Letteratura plurale* di Cataldi (2020) per la consapevolezza con cui denuncia la "concezione semplificata dei fenomeni" prodotta dalla valorizzazione della letteratura come "forte elemento di coesione" (p. II) nazionale, per spalancare invece la prospettiva problematica e aperta di una letteratura, appunto, linguisticamente ma anche culturalmente plurale in un'apertura globale e locale che valorizza anche la scrittura dialettale fin dalle paginette introduttive (e mi sembra una delle poche a farlo, insieme a Jacomuzzi, 2019).

Oltre al fiorentinismo di Brusagli (2023), potrà essere interessante inseguire le tracce di un analogo condizionamento geografico-culturale in Langella (2019), un manuale chiaramente riconducibile a un altro contesto marcatamente identitario come quello della Cattolica di Milano. Anche in questo caso la pagina introduttiva glossa la citazione dantesca scelta come titolo, *Amor mi mosse*, dichiarando subito la necessità di "astrarre dal contesto" per interpretare la risemantizzazione operata:

Astraendo dal contesto, nelle nostre intenzioni *Amor mi mosse* vuol richiamare, per via suggestiva, il movente, nobile e serio, che spinge alla scrittura delle opere letterarie: un desiderio vivo, intenso, da parte dell'autore, non solo di esprimersi, ma anche, insieme, di stabilire una relazione attiva e feconda con il lettore. Se l'autore scrive, è perché vuole condividere la sapienza di sé e del mondo che ha maturato, in vista, possibilmente, di un qualche pubblico giovamento. Chi legge, poi, mentre conosce l'autore, conosce anche se stesso, si arricchisce, si costruisce una propria visione del mondo (p. II).

11 Cataldi, 2020: *Letteratura plurale. Storia e antologia della letteratura italiana in prospettiva internazionale*; Spera, 2022: *In versi e in prosa. Storia e antologia della letteratura italiana nel contesto culturale europeo*; Santagata, 2006: *Il filo rosso. Antologia e storia della letteratura italiana ed europea*.

Risposta più nitida, alla domanda *Perché la letteratura*, non si potrebbe avere: ma difficile resistere alla tentazione di cogliere echi manzoniani e lombardi nella generalizzazione che attribuisce allo scrittore, a ogni scrittore, tanto un “movente nobile e serio” quanto una intenzione di “condividere la sapienza di sé e del mondo che ha maturato, in vista, possibilmente, di un qualche pubblico giovamento”, anche grazie alla sfumatura semantica che è possibile cogliere nella scelta lessicale di un termine come *sapienza*, in qualche modo ribadita da una successiva citazione sempre dantesca che riconosce nelle parole degli scrittori, di tutti gli scrittori, la canonica endiadica convergenza di “virtute e conoscenza”.

In altro contesto, poco condivisibile appare anche la glossa che si sforza di dimostrare la pertinenza della peraltro suggestiva citazione leopardiana scelta come titolo da Terrile (2024), *Tramutare il mondo*:

Tramutare il mondo

“Che farò, mio povero amico, per te, oh che posso far io? Tramutare il mondo? Ma neanche consolarti? Se non altro posso amarti, e questo infinitamente, come fo”
Giacomo Leopardi a Pietro Giordani a Piacenza, Recanati, 30 giugno 1820

“Tramutare il mondo” è un grido d’amicizia

L’espressione si trova in una lettera scritta da Giacomo Leopardi a Pietro Giordani, che sta vivendo un periodo di grave afflizione. Leopardi ha ventidue anni e ha appena provato una situazione di abbattimento simile, perciò si sforza di consolare l’amico offrendogli di alleviare la sua sofferenza in ogni modo, persino disponendosi a “trasformare il mondo”. Ci è parso un bel titolo per un manuale di letteratura, non soltanto perché contiene lo slancio illimitato di un ragazzo poeta, la sua disponibilità a spendersi con infinito amore, ma perché quel verbo “tramutare”, dal suono un po’ antico, è ricco di significati: suggerisce l’idea che la letteratura appunto “tramuti” la realtà, ovvero la trasfiguri con l’immaginazione, ma anche che attraverso la letteratura si contribuisca a migliorare sé stessi, le persone, le cose. Ecco dunque la formazione personale e civile che dalla letteratura si può ricevere – e certo anche la consolazione interiore (p. III).

La scelta di un “grido d’amicizia” e la definizione del ventiduenne Leopardi come “ragazzo poeta” possono certo risultare efficaci nel comunicare con una generazione che tende a orientare preferibilmente il proprio approccio relazionale su un piano orizzontale e non verticale. Ma presentare la sconsolata interrogativa retorica leopardiana come il titanico “slancio illimitato” di chi ventila veramente la possibilità di cambiare il mondo rischia di proporre sul piano ermeneutico un’aderenza ingenua alla lettera del testo, poco funzionale per non dire pericolosa come modello metodologico e che appanna la successiva valorizzazione dell’indubbio valore evocativo del verbo *tramutare* transitato a rappresentare l’azione della letteratura, come pure l’efficace illuminazione della sua funzione formativa ma anche consolatoria.

Soffermarsi a commentare queste forzature consente d’illuminare e anzi documentare da un altro punto di vista la subordinazione strumentale di quel testo letterario di cui in genere non si manca di rivendicare comunque la centralità rispetto a un progetto forma-

tivo che non esita a proporre, proprio in apertura, un modello di lettura e d'interpretazione più o meno palesemente tendenzioso.

Senz'altro più azzeccata, invece, tanto per il suo significato nel contesto dantesco, quando nella sua trasposizione metaforica, appare la citazione scelta da Battistini (2023), *Se tu segui la tua stella*, come emerge dall'immane glossa al titolo stesso:

Perché una nuova letteratura?

Se tu segui tua stella...

Chi ha voluto elaborare il progetto di questo manuale di letteratura italiana ha cercato di non eludere la domanda che, pur talora confusa, proviene dalle studentesse e dagli studenti: quella di aiutarli a conoscere meglio se stessi, a sbrogliare il groviglio delle suggestioni e delle lusinghe provenienti dalle sempre più chiassose manifestazioni del mondo contemporaneo, affinché possano almeno un poco fare luce sulle proprie attitudini e provare a coltivarle. “Se tu segui tua stella, / non puoi fallire a glorioso porto”: così Brunetto Latini, nel quale Dante riconosce uno dei propri maestri (Inf. XV, 55-56), ammonisce affettuosamente l'allievo, ricordandogli che soltanto una rotta che non tradirà le sue naturali propensioni potrà condurlo a un approdo coincidente con la realizzazione piena di potenzialità da scoprire affinché non vadano disperse. E vengono alla mente anche le parole con cui Gianfranco Contini, uno dei grandi maestri della filologia e della letteratura italiana, ma prima ancora professore di scuola, dava una definizione del “maestro”: “Il buon maestro è quello che è ascoltato dagli scolari i quali si sentono da lui trasformati; ma trasformati in una direzione che era già virtualmente la loro” (p. II).

Una glossa, ripeto, efficace, ma centrata su un obiettivo pedagogico generale più che sulla funzionalità specifica o magari insostituibile dell'insegnamento della letteratura per il suo raggiungimento. Funzionalità che emerge solo e in maniera forse un po' troppo minimalistica nel paragrafo successivo, dedicato a *L'intelligenza delle emozioni*, presentata come primo obiettivo particolare, laddove si ricorda, tra i vantaggi da acquisire, quello “non da ultimo, [di] scoprire che esistono parole più ricche e più duttili per rappresentare se stessi agli altri”. Se il paragrafo successivo sceglie poi di illuminare, al solito, *Il valore civile della letteratura*, è indubbio che anche l'attenzione alla sfera emotiva è uno degli aspetti più valorizzati nelle strategie promozionali di queste edizioni e riedizioni di manuali: tra i 18 manuali provvisti di introduzione al centro di questa ricerca, sono otto¹² quelli che vi fanno esplicito riferimento, in maniera più o meno diffusa. La stessa scelta di impostare l'esposizione adottando una forma narrativa, tratto distintivo di Tortora, 2022, è dettata dall'intento di riservare agli studenti “molteplici sorprese sia a livello emozionale sia a livello esperienziale” (p. IV)¹³. Fuori dal coro, sotto questo aspetto, la difesa

12 Armellini, 2019; Battistini, 2023; Carnero, 2022; Cataldi, 2020; Gazich, 2024; Giunta, 2021; Luperini, 2023; Tortora, 2022.

13 Anche un manuale che, come si è già accennato, per l'insistenza sulla valenza anche linguistica del percorso formativo proposto sembra pensare a un target di pubblico basso come Di Sacco,

d'ufficio del metadiscorso sulla letteratura che intende mettere in guardia contro l'impoverimento di una fruizione solo emotivamente impressionistica dei testi letterari, così come la si può leggere non a caso nel più datato dei manuali presenti nel corpus, Santagata (2006):

Da una fase nella quale la sollecitazione delle emozioni poteva risultare una conseguenza del discorso critico e storico sulla letteratura, diciamo un aspetto implicito e quasi automatico dell'azione didattica, si è progressivamente passati a considerare il momento della scoperta e dell'identificazione emotiva come preliminare e autonomo e, perfino, a guardare con sospetto, quasi come fosse di ostacolo, il discorso sulla letteratura. Nessuno, crediamo, vorrà negare l'importanza primaria del ruolo promozionale della scuola; crediamo anche, però, che parole d'ordine suggestive e in sé stesse corrette come "piacere del testo" e "lettura ingenua", se isolate come unico criterio, rischino di impoverire quel piacere, rendendo un cattivo servizio alla letteratura, e di impoverire la scuola, ridotta, da luogo critico delle forme comunicative, a mezzo di comunicazione fra gli altri (p. III).

Un "atlante delle emozioni" rappresenta invece il primo possibile obiettivo proiettato nelle pagine introduttive di Gazich, 2024, che riconosce proprio nella ricerca del senso della letteratura e del suo insegnamento la motivazione principale alla base della progettazione stessa del testo. Anche in questo caso a chiarirlo è la glossa del titolo (in questo caso ariostesco: *L'amorosa inchiesta*) che apre la paginetta introduttiva, titolo che, come altri, privilegia l'aspetto avventurosamente dinamico dell'esperienza didattica proposta¹⁴:

Nell'*Orlando furioso* l'"amorosa inchiesta" è la ricerca della perduta Angelica da parte del paladino Orlando, motivata dall'amore che prova per lei. Ma forse anche noi oggi (chi opera nella scuola, chi scrive libri per la scuola) abbiamo perduto qualcosa di importante e vogliamo tentare, come Orlando, di ritrovarlo: il senso della letteratura o meglio il senso della letteratura a scuola, spesso marginalizzata da una visione pragmatica della formazione scolastica, che privilegia saperi immediatamente fruibili nella vita pratica e professionale, sminuendo tutto ciò che è passato. L'"amorosa inchiesta" è allora per noi innanzitutto allusivo alla ricerca appassionata che la letteratura da sempre ha compiuto, attraverso le tante voci che la popolano, per trovare un senso alla vita, per rispondere agli interrogativi che l'umanità di ogni tempo si pone (p. 4).

2020, punta su una veste narrativa per raggiungere in maniera più efficace i suoi lettori: "Ma è soprattutto nel 'racconto' della letteratura che l'opera vuole abbandonare il linguaggio impersonale e neutro proponendo invece una narrazione vivida e coinvolgente, pur nel rispetto della complessità e della specificità della disciplina" (p. V).

- 14 Si veda anche Carnero, 2022 (*Il magnifico viaggio. Letteratura per il terzo millennio*). Da segnalare, a riguardo, anche il titolo della più recente edizione in tre volumi (e non più in quattro) di Carlà, 2023 (*Viaggio nella letteratura. Storia e antologia della letteratura italiana*).

Se l'immagine ariostesca riflette specularmente la ricerca di senso tanto della letteratura nei confronti della vita quanto dei suoi lettori e mediatori nei confronti della letteratura stessa, i titoli dei tre paragrafi successivi sintetizzano efficacemente le tre direttive principali seguite dai manuali attualmente in uso per impostare e motivare la propria proposta didattica sulla letteratura: tra le due già abbondantemente illustrate, *La letteratura come atlante delle emozioni* e *La letteratura come educazione ai valori civili*, in posizione centrale troviamo *La letteratura come lettura del mondo*, che la illumina come "strumento chiave di interpretazione critica del presente", in linea con un approccio promosso sotto i riflettori del titolo in altri manuali come Bologna, 2020 (*Letteratura visione del mondo*), ma anche, in maniera meno diretta, Prandi, 2022 (*Lo specchio della pagina. Noi, i testi e la storia letteraria*).

Se dunque educazione delle emozioni, interpretazione della realtà e educazione civica (in senso lato) sono le tre curvature eteronome prevalenti in cui viene declinata la motivazione teorica di una didattica della letteratura, quale posto e peso è possibile vedere riconosciuto ai tratti distintivi (modali e finali) alla base della specificità della comunicazione letteraria?

Una risposta esemplare in questo senso la si trova nella gerarchia espositiva in cui si articola la sezione introduttiva di Battistini, 2023, che dopo aver doverosamente passato in rassegna in tre paragrafi gli aspetti dell'insegnamento letterario in grado di giustificarne qui e nella stragrande maggioranza dei manuali "l'insostituibile valore formativo" (*L'intelligenza delle emozioni*, *Il valore civile della letteratura*, *La memoria del passato e le ragioni del presente*) si permette il lusso di chiudere con un paragrafo intitolato *La bellezza della letteratura*, in cui il valore estetico recupera una sua centralità anche se ancora sostanzialmente strumentale, come fanno pensare alcune formulazioni più o meno vagamente concessive:

L'insostituibile valore formativo della letteratura in un mondo, come quello contemporaneo, da cui provengono numerosi e pericolosi segnali di poterne fare a meno, è una convinzione profondamente radicata nelle intenzioni di chi ha voluto concepire questo nuovo manuale. Ma che la letteratura, in versi o in prosa che sia, viva e resista anche per la "bellezza" delle parole e delle costruzioni che propone, per la forza dell'immaginario che trasmette, per il risarcimento che può offrire a tanta volgarità di comportamenti e linguaggio da cui siamo circondati, è una componente non meno urgente nell'ispirazione di questo manuale. E, dato che nel sistema della letteratura il modo in cui i contenuti vengono espressi non è meno importante dei contenuti stessi, l'attenzione alle forme e all'elaborazione retorica e stilistica non viene mai persa di vista nelle analisi che seguono i passi antologizzati. Con l'avvertenza, tuttavia, di non indurre il lettore a credere che il riconoscimento, poniamo, delle figure retoriche sia – come spesso accade – un esercizio fine a se stesso, ma lo induca ad avvedersi di quelle parole e di quelle idee che in un testo hanno più forza di altre e delle quali gli artifici dello stile concorrono appunto a potenziare significato ed espressività (pp. III-IV).

Un diverso equilibrio è invece quello proposto da Armellini, 2019, che non a caso prende coraggiosamente le mosse da un problema generalmente eluso come quello di proporre una definizione, *Un'idea di letteratura*:

Non esiste una cosa chiamata letteratura. Esistono uomini e donne che scrivono libri, uomini e donne che li leggono. Spesso scrittori e lettori si trovano d'accordo nel definire "opere letterarie" alcuni dei testi contenuti nei libri, ma la definizione varia col variare delle epoche e dei gusti. Anche gli specialisti, i critici, gli storici letterari non sono riusciti fino a oggi a inventare un criterio certo e definitivo per distinguere ciò che è "letterario" da ciò che non lo è. In questo libro definiremo "opere letterarie" i testi che un lettore può leggere semplicemente perché ama leggerli. Non importa che abbiano un'utilità pratica (come si esige da un manuale per l'uso di un computer), o che raccontino fatti reali (come deve fare un saggio storico), ma che sappiano commuovere, divertire, emozionare chi li legge (p. III).

Se la successiva glossa del titolo *Con altri occhi* valorizza lo straniamento offerto dall'esperienza letteraria, le formulazioni scelte ne descrivono gli effetti etici e cognitivi evitando però di denominarli e ricondurli in maniera esplicita a obiettivi formativi specifici, in linea con una presentazione volutamente minimalistica del ruolo stesso riconosciuto al manuale rispetto al contesto di classe nello sviluppo concreto dell'attività didattica¹⁵ con un uso vivace dei pronomi personali che nel passaggio dalla terza persona alla prima mima e consuma un processo di avvicinamento e coinvolgimento¹⁶:

Ci sono opere scritte nel più lontano passato che parlano di un mondo scomparso e propongono idee superate, ma restano ugualmente giovani e attuali: i lettori di oggi ci trovano personaggi, situazioni, sentimenti che parlano alla loro mente e al loro cuore come se l'antico scrittore fosse un contemporaneo. Qualcosa di simile può avvenire anche con scrittori che in partenza potrebbero sembrarci inesorabilmente estranei per la distanza delle loro convinzioni dalle nostre: per esempio scrittori atei se siamo religiosi, o religiosi se siamo atei. Anche in questo caso leggendo le loro opere ci può capitare di scoprire qualcosa di importante, di vero e di nuovo su noi stessi e sul nostro mondo che non ci saremmo mai aspettati, e senza bisogno

- 15 "Ne consegue che un libro di testo non può pretendere di svolgere un ruolo da protagonista. Può però fare del suo meglio in due direzioni. Prima di tutto può cercare di non nuocere, di non frapporre diaframmi troppo ingombranti fra i veri protagonisti del dialogo. E poi può cercare di propiziare un buon incontro con gli autori e le opere": Armellini, 2019, p. III.
- 16 L'uso meditato dei pronomi personali è una costante anche nel paragrafo successivo, *Una scommessa dall'esito imprevedibile*: "Ma il successo non è garantito. Non c'è nessuna opera di nessun autore di cui si possa predire con certezza che avrà un effetto folgorante su ogni lettore. E, se la scintilla non scoccherà, l'esperienza non potrà dirsi pienamente riuscita. Potrete aver incamerato informazioni su un autore e su ciò che ha scritto, e questo avrà arricchito la vostra cultura; ma non lo avrete davvero incontrato. Da questo punto di vista il cuore dello studio della letteratura, più che un'acquisizione di conoscenze e competenze, è una scommessa: sulla capacità delle opere letterarie di parlare anche a voi, e sulla vostra capacità di ascoltarle e di dialogare con loro. Una scommessa esigente, dall'esito imprevedibile, che può passare per le strade più varie, diverse da persona a persona: impossibile prevedere percorsi standardizzati o verifiche oggettive. Il fattore risolutivo è costituito dagli esseri umani che fanno parte del gioco: da un lato gli scrittori e le loro parole; dall'altro voi, i vostri compagni e i vostri insegnanti. L'esito della scommessa dipende totalmente dalla qualità delle relazioni che si instaureranno fra questi interlocutori" (Armellini, 2019, p. III).

di cambiare le nostre idee di partenza. Abbiamo guardato le cose della nostra vita “con altri occhi” e ne siamo usciti arricchiti (p. III).

Basterebbe il confronto col paragrafo che Tortora, 2022 dedica a *La letteratura come laboratorio morale* per cogliere la diversa intonazione e anche intenzione comunicativa pur nel proporre gli stessi argomenti:

Nella scuola e nella società che cambiano, la letteratura gioca un ruolo fondamentale: può diventare un laboratorio morale e civile. Quando leggiamo una storia, infatti, sospendiamo momentaneamente le nostre convinzioni etiche, e siamo disposti a vestire i panni dell'altro, santo o assassino che sia. E proprio nei panni dell'altro facciamo esperienza delle sue scelte, guardiamo il mondo con i suoi occhi, possediamo la sua ideologia. Solo a lettura terminata esprimeremo un giudizio, anche morale, basato però non su preconcetti, ma su un'esperienza reale: quella che ci è stata offerta dal testo letto. Questo significa che ogni storia – dal romanzo più lungo alla poesia più breve – si offre al lettore come un prezioso laboratorio. Il manuale in questo senso fa una scelta convinta, e direziona i suoi strumenti verso questo fine: il racconto storico-letterario, gli apparati, le analisi interpretative, le rubriche (ad esempio *Un personaggio per discutere*), l'espansione digitale (un modello è offerto dai contributi di *Quando la letteratura incontra l'educazione civica*) propongono un sistema avvolgente, che spinge a confrontarsi con il senso della letteratura e con la ricaduta che la sua lettura può avere per la formazione umana e civile di ciascuno studente. Una storia chiamata letteratura propone un approccio in grado di ridare centralità al suo studio e al suo insegnamento, facendo dell'ora di letteratura un momento significativo ed emotivamente importante (p. V).

Una prospettiva questa che inevitabilmente finisce col ridimensionare almeno in parte quella *Centralità del testo* (come fine e non come mezzo) in cui *Il progetto culturale* del manuale si era affrettato come prima cosa a riconoscere il suo approccio privilegiato:

La letteratura può essere studiata secondo diverse prospettive: stilistica, storica, sociologica, tematica, e via dicendo. Ma nessuna di queste può precedere quello che è il cuore della questione: il testo letterario, che deve essere la pietra angolare sulla quale costruire l'intero manuale. *Una storia chiamata letteratura* pone il testo al centro, elevandolo a motore di tutte le riflessioni e considerazioni, ma ritenendolo anche obiettivo ultimo del proprio lavoro. Si crea così una struttura circolare che muove dai testi, inseriti già nel profilo storico-culturale, e giunge ai testi antologizzati, giacché tutte le sollecitazioni di ordine culturale sono finalizzate a chiarire il significato delle opere (p. III).

A conferma di questo ridimensionamento, nell'*explicit* dell'introduzione che riassume gli aspetti fondamentali valorizzati nel manuale e ne definisce conclusivamente il suo obiettivo primario, il testo, illuminato in apertura come “obiettivo ultimo del proprio lavoro”, non compare neanche: “Cultura, cittadinanza e interiorità: sono questi i tre aspetti a cui guarda la letteratura, e che un manuale deve ricostruire durante il racconto storico-letterario. *Una storia chiamata letteratura* intende mirare a questo obiettivo” (p. V).

Illumina la letteratura come modo e non fine anche l'immagine mutuata dalla scrittrice americana Fran Lebowitz nel titolo scelto da Giunta, 2021, *Lo specchio e la porta*, che, col suo cenno a YouTube, in un'ammiccante seconda persona, sembra pensare a un possibile lettore studentesco per la *Premessa*:

La scrittrice americana Fran Lebowitz parlando dei romanzi di Jane Austen – trovate il video su YouTube – ha detto che un libro non dev'essere uno specchio, ma una porta: deve insegnare non ciò che si è, ma ciò che si potrebbe essere... A patto, appunto, che si apra quella porta.

È una bella immagine, un bel modo per dire (non ce lo chiediamo di continuo, soprattutto a scuola?) a che cosa serve la letteratura.

Noi crediamo però che la letteratura sia l'una e l'altra cosa, lo specchio e la porta, un modo per capire chi si è (e quindi anche da dove si viene, quali sono le proprie radici, che cosa si pensa, che cosa si desidera) e un modo per poter cambiare, crescere, e per essere ancora più precisi, per auto-crearsi. Le pagine che leggeremo in questi tre anni serviranno a questo – a conoscersi, e a cambiare (p. VII)¹⁷.

La letteratura specchio, che ri-flette altro, la letteratura porta, da attraversare per andare altrove, rischia di assottigliarsi a soglia e trovare la sua ultima giustificazione (di là dal piacere della lettura evocato *en passant*) nell'essere *modo*, tecnica pedagogica della cui efficacia nessuno intende ovviamente dubitare, più che oggetto o fine dell'insegnamento stesso.

Per concludere, approfitto del poco tempo a disposizione per azzardare con brutale semplificazione una proposta. Tra gli obiettivi ambiziosi di questo PRIN c'è anche quello di prefigurare alcune possibili linee guida che tornino (o provino per la prima volta?) a fare incontrare la strada della ricerca sulla didattica della letteratura con la scrittura manualistica che da sempre cerca di metterla in pratica. Dal punto di vista scelto per questa ricerca, forse far rispondere direttamente agli scrittori alla domanda *Perché la letteratura* può offrire una risposta dall'interno della letteratura stessa: definire, cioè, preliminar-

- 17 Orientata in maniera più evidente verso un lettore docente e non discente è la seconda e ultima parte di questa breve premessa: "Questo è un manuale pensato per ragazzi nati nel Ventunesimo secolo. Scrivendolo, abbiamo cercato di adoperare sempre un linguaggio limpido, e di spiegare bene, parola per parola, testi che sono spesso molto lontani dal loro universo linguistico e culturale. Lo studio della letteratura a scuola non deve mirare a formare giovani specialisti di Petrarca, o di Ariosto, o di Montale ma a far crescere gli studenti sia dal punto di vista emotivo sia dal punto di vista intellettuale; e a far comprendere loro che leggere può essere uno dei grandi piaceri della vita. D'altra parte, la generazione dei *post-millennial* è nata e vive in un mondo difficilissimo da interpretare, ed è assediata da una quantità infinita di informazioni e sollecitazioni. Un manuale di letteratura può e deve anche essere una guida a questo nuovo mondo culturale: per questa ragione, nei percorsi dedicati ai grandi Autori del passato abbiamo inserito delle pagine 'In dialogo con il Novecento'; e per questo abbiamo concepito dei percorsi tematici e delle sezioni di 'Letteratura e Cittadinanza' che permettano, anche parlando del Medioevo o dell'Età moderna, di aprire spiragli interessanti sulla contemporaneità, e di suggerire come tutto questo glorioso passato possa ancora oggi plasmare l'anima e l'intelligenza degli adolescenti. / Sono cose lontane, ma ci riguardano ancora da vicino" (Giunta, 2021, p. VII).

mente che cosa s'intende per poetica di uno scrittore e dedicare una breve sezione iniziale, per ogni autore o movimento letterario, a un testo che meglio degli altri aiuti a comprendere perché ognuno di loro ha scelto di fare lo scrittore, che cosa si aspettava, ognuno di loro, dal fare letteratura e di conseguenza come riteneva utile farla, potrebbe aprire il ventaglio delle diverse opzioni, autonome ed eteronome che siano, in grado di giustificare quella presenza della letteratura come materia di studio in ogni ordine e grado di scuola da cui siamo partiti. Potrebbe, insomma, essere un modo per varcare quella soglia delle buone intenzioni che David, 2017 segnalava come sostanzialmente invalicabile senza un "calibrage minutieux" che tenga conto "des contraintes d'une situation scolaire donnée: les règlements en vigueur, les ressources d'enseignement disponibles, les types d'évaluation, le bagage des élèves ou les habitudes héritées par les enseignants de leur parcours antérieur" (p. 3), ma che per essere attraversata avrebbe forse bisogno delle necessarie motivazioni per entrare, davvero, nella stanza della letteratura e non confondere quella soglia con una finestra programmaticamente affacciata su altro.

Bibliografia

- Antonelli R., Sapegno M. S. (2023). *Letteratura oggi. Edizione blu*. Milano: La Nuova Italia.
- Armellini G., Colombo A., Bosi L., Marchesini M. (2019). *Con altri occhi Edizione Plus. Comprendere, analizzare, argomentare*. Bologna: Zanichelli.
- Baldi G., Favatà R., Giusso S., Razetti M., Zaccaria G. (2021). *Imparare dai classici a progettare il futuro*. Milano-Torino: Paravia.
- Bàrberi Squarotti G., Balbis G., Genghini G. (2015). *La letteratura*. Bergamo: ATLAS.
- Battistini A., Cremante R., Fenocchio G. (2023). *Se tu segui la tua stella. Letteratura italiana*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Bellini G., Gargano T., Mazzoni G. (2012). *Costellazioni. Manuale di letteratura*. Roma-Bari: Laterza.
- Bologna C., Rocchi P., Rossi G. (2020). *Letteratura visione del mondo. Edizione blu*. Torino: Loescher.
- Bruscagli R., Tellini G. (2023). *Il nuovo Palazzo d'Atlante. La letteratura: scoperta e meraviglia*. Torino: D'Anna.
- Carlà M., Sgroi A. (2020). *Letteratura e intrecci. Tra saperi, territorio, ambiente e cittadinanza attiva. Storia e antologia della letteratura italiana*. Palermo: Palumbo.
- Carlà M., Sgroi A. (2023). *Viaggio nella letteratura. Storia e antologia della letteratura italiana*. Palermo: Palumbo.
- Carnero R., Iannaccone G. (2022). *Il magnifico viaggio. Letteratura per il terzo millennio*. Firenze: Treccani Giunti.
- Cataldi P., Angioloni E., Panichi S. (2020). *Letteratura plurale. Storia e antologia della letteratura italiana in prospettiva internazionale*. Palermo: Palumbo.
- Ceserani R., De Federicis L., Polacco M. (2023). *Il materiale e l'immaginario nuovo. Un'opportunità di dialogo*. Torino: Loescher.
- Compagnon A. (2007). *La Littérature, pour quoi faire?*. Paris: Collège de France et Fayard.
- David J. (2017). *Enseigner la littérature : une approche par les justifications (XIXe-XXIe siècles)*. *Transpositio*, 1.
- De Sanctis F. (1870). *Storia della letteratura italiana*. Napoli: Morano.

- Di Sacco P., Manfredi P. (2020). *Scoprirai leggendo*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Fontana M., Forte L., Talice M. T. (2022). *L'ottima compagnia*. Bologna: Zanichelli.
- Gazich N., Lori M. (2024). *L'amorosa inchiesta. Edizione azzurra*. Milano: Principato.
- Giunta C., Grimaldi M., Simonetti G., Torchio E. (2021). *Lo specchio e la porta. Mille anni di letteratura. Edizione rossa*. Novara: De Agostini.
- Giusti S., Tonelli N. (2021). *L'onesta brigata. Per una letteratura delle competenze*. Torino: Loescher.
- Grosser H., Ubezio M. (2023). *La memoria e l'invenzione. Storia della letteratura*. Milano: Feltrinelli.
- Jacomuzzi V., Jacomuzzi S., Pagliero G. (2019). *Letteratura. Istruzioni per l'uso*. Torino: SEI.
- Langella G., Frare P., Gresti P., Motta U. (2019). *Amor mi mosse. Letteratura italiana*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Luperini R., Cataldi P., Marchiani L., Marchese F. (2015). *Perché la letteratura. Storia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*. Palermo: Palumbo.
- Luperini R., Cataldi P., Marchiani L., Marchese F., Gasperini S. (2023). *Noi e la letteratura. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*. Palermo: Palumbo.
- Mendrinò L. (2024). Pratiche di commento nella scuola secondaria. La prefazione alla Coscienza di Zeno nei manuali del triennio. *Aghios. Quaderni di studi sveviani*, 6, 35-58.
- Panebianco B., Gineprini M., Seminara S. (2021). *Vivere la letteratura PLUS*. Bologna, Zanichelli.
- Prandi S. (2022). *Lo specchio della pagina. Noi, i testi e la storia letteraria*. Milano: Mondadori Education.
- Restaino I. (1968). Una proposta per l'insegnamento della letteratura nella secondaria. *Riforma della Scuola*, 11, 58-61.
- Roncoroni A., Cappellini M. M., Sada E. (2024). *Una frase, un verso appena. XX secoli di letteratura*. Milano: Signorelli.
- Sambugar M., Salà G. M. (2024). *Letteratura a colori*. Milano: La Nuova Italia.
- Santagata M., Carotti L., Casadei A., Tavoni M. (2006). *Il filo rosso. Antologia e storia della letteratura italiana ed europea*. Roma-Bari: Laterza.
- Spera F., Dagna Campagnoli P., Castelli G., Stassi M. G. (2022). *In versi e in prosa. Storia e antologia della letteratura italiana nel contesto culturale europeo*. Torino: Il Capitello.
- Terrile A., Biglia P., Terrile C. (2024). *Tramutare il mondo. Letteratura italiana*. Milano-Torino: Paravia.
- Tortora M., Carmina C., Cingolani G., Contu R. (2022). *Una storia chiamata letteratura. Storia e antologia della letteratura italiana*. Palermo: Palumbo.

Modelli di periodizzazione nei manuali di letteratura italiana

Marco Leone

Se si parte dal presupposto che le periodizzazioni sono “idee normative di cui ci serviamo per interpretare un processo storico o un fenomeno che ne faccia parte” (Raimondi, 1973, p. 12), allora occorre anche essere consapevoli che “il problema della periodizzazione [...] riconfluisce [...] in quello più ampio della storia letteraria” (Raimondi, 1973, p. 15) e che gli schemi d’inquadramento sono ipotesi di lavoro sempre suscettibili di variazioni.

N’è prova la stessa storia dei periodizzamenti, fondata a lungo sulla divisione per blocchi (età classica, età di mezzo ed età di rinascita), di ascendenza umanistica, prima del contributo illuministico che ha affiancato alla nozione di tempo lineare quella di tempo circolare. È solo in età moderna, tuttavia, che sono emersi aspetti più problematici, con l’insorgenza di “ulteriori articolazioni e raffinate suddivisioni, nate dal perfezionarsi [...] della ricerca critica nell’ambito di varie discipline” (Anselmi-Ferratini, 2001, p. 11). In questo quadro più complesso le periodizzazioni letterarie si sono così meglio precisate e sono diventate molteplici, appuntandosi sull’individuazione delle continuità, e non solo delle fratture, e assecondando visioni di lunga durata, comuni o divergenti rispetto alle periodizzazioni impiegate in altri ambiti disciplinari (per esempio, sul parallelismo tra le periodizzazioni in cui si articolano le storie della letteratura italiana e quelle usate dagli storici della lingua, cfr. Morabito, 2006, pp. 69-91).

Per quanto riguarda lo specifico della letteratura, si è affermato per lungo tempo un modello di periodizzamento basato sulle centurie, cioè sulla scansione per secoli, che ancora in qualche misura dimostra una sostanziale tenuta. Nata nel Settecento con Tiraboschi, quest’articolazione, seppur dominante, ha avuto alcune varianti: Foscolo utilizzò come criterio ordinatore le “epoche”, Settembrini si affidò ai “periodi”, mentre De Sanctis di fatto non applica alla sua *Storia della letteratura* alcuna tassonomia, in quanto vi imprime una peculiare configurazione ‘romanzesca’, in cui si alternano secoli, scuole poetiche, autori, opere. Ma nonostante che dopo de Sanctis, anche Dionisotti, Curtius, Jauss abbiano concorso per vie differenti a rendere più mobili le frontiere della storiografia letteraria, offrendone punti di vista innovativi (geo-culturali, comparativi, fondati sulla teoria della ricezione), la manualistica scolastica è rimasta vincolata inerzialmente al modello storicistico, spesso utilizzato in sovrapposizione al criterio delle età e a quello dei grandi

movimenti di stile e di pensiero, poiché ritenuto la risposta formativa più adatta alle esigenze degli studenti. Per quanto valido didatticamente, si tratta di un modello epistemologico che non sempre è il più efficace per catturare la complessità dei fenomeni letterari, soprattutto riguardo ad alcuni secoli per i quali è più difficile operare una *reductio ad unum*: per esempio, il Novecento, su cui si sono affollate varie proposte periodizzanti.

Del resto, i periodizzamenti sono forme di organizzazione dei saperi mai neutre, perché hanno un valore di mediazione interpretativa e sono strumenti che servono a concettualizzare la dimensione cronologica. In altri termini, sono dispositivi narrativi il cui uso orienta l'apprendimento della storia letteraria, presentandone visioni sistemiche e complessive, istituendo collegamenti e relazioni tra i fenomeni culturali e trasformando la letteratura in un oggetto d'insegnamento: non hanno, dunque, solo funzione descrittiva o strutturale, ma anche denotativa e problematizzante (possono rimodellare il canone, per esempio).

Imprescindibili nella tradizione scolastica, tuttavia i periodizzamenti non dovrebbero mai essere impiegati passivamente. Pare opportuno rievocare, a questo proposito, la metafora del martello che Lenoir usa per i manuali (Lenoir 2006), ma che può estendersi anche ai periodizzamenti: come esistono diverse tipologie di martello che servono a compiere differenti operazioni, allo stesso modo ci sono diversi manuali adatti per i differenti bisogni educativi. Ma la funzionalità del martello sta nella mano di chi lo usa: come un ottimo manuale può procurare danni nelle mani di un cattivo insegnante, così un altro, pur pessimo, può dare comunque buoni risultati, se utilizzato da un bravo docente. Con questo non si vuole relativizzare in alcun modo l'impiego della periodizzazione letteraria, ma solo rapportarla a un uso critico e consapevole, oltre che flessibile e sgombrato da schematismi ed eccessive rigidità, che tenga conto anche degli studenti e del loro orizzonte di attesa e della varietà di approcci e di metodologie che hanno riguardato negli ultimi anni il campo della didattica della letteratura, con cui il tema delle periodizzazioni inevitabilmente s'intreccia.

Ciò è avvenuto, in parte, nella concreta pratica d'aula: sul piano operativo, la didattica modulare ha di fatto giustapposto o sostituito all'inquadramento per secoli o per epoche altre modalità di classificazione dei contenuti disciplinari (per temi, per generi, per autori, per opere, per contesti storico-culturali). Anche i manuali vi si sono adeguati, con l'offerta di percorsi sotto forma di unità didattiche in cui il vincolo del secolo è stato scavalcato in virtù di attraversamenti trasversali e sovra-storici. L'impostazione modulare ha riguardato soprattutto la manualistica degli anni Ottanta e Novanta, ma ancora oggi si incrociano libri di testo che presentano questo tipo di configurazione e in cui l'ordinamento per secoli non è più una chiave interpretativa esclusiva.

All'origine di tale riorganizzazione dei contenuti disciplinari vi è stato, com'è noto, *Il materiale e l'immaginario* (Ceserani, De Federicis, 1979-1988), di recente riproposto e riaggiornato da Marina Polacco (Polacco, 2022, pp. 10-13). In questo manuale l'ordito storicistico subisce un profondo e radicale processo di destrutturazione, ma non è annullato, né rifiutato: piuttosto è rifruito in una prospettiva innovativa, perché a una comoda sequenzialità si preferisce un'impostazione per "fratture epocali" (cfr. Meneghelli,

2018, pp. 345-362), che rende più mosso il quadro letterario e presuppone una mobilitazione dei saperi diversa da quella tradizionale. Quest'impostazione aperta e reticolare si oppone a una concezione meccanica o deterministica di storicismo, ha alla sua base l'idea forte di "immaginario" e riconosce nei temi, particolarmente valorizzati nella nuova edizione, uno strumento ermeneutico privilegiato rispetto all'analisi del rapporto fra materialità e letteratura. Proprio per questo, all'interno del manuale si propone una nomenclatura periodizzante diversa dal solito, perché alle etichette per secoli o per movimenti si sostituisce una diversa terminologia, ripresa dalla storia sociale: "società feudale", "società urbana", "società signorile", "società di antico regime" ecc.

Rifugge dall'empirismo delle partizioni secolari anche un'altra importante e monumentale storia della letteratura, che ha avuto, poi, anche un adattamento scolastico. Si tratta del manuale di Giulio Ferroni, che si articola per "epoche". Di per sé il termine non è nuovo, perché fu utilizzato da Foscolo e da Emiliani Giudici per indicare lo svolgimento della letteratura italiana, ma nel *Profilo storico* di Ferroni l'individuazione dei dodici periodi si lega, ancora una volta, a "ampie fasi della storia sociale" (Ferroni, 1991, p. xxv) che non si esauriscono dentro i perimetri dei secoli. Infatti, dopo un'epoca "zero", che è quella delle origini, c'è l'epoca della "Civiltà comunale" (sino al 1300). Seguono "La crisi del mondo comunale" (1300-80), "Il mondo umanistico e signorile" (1380-1494), "L'età delle guerre d'Italia" (1494-1559), "La società di Antico Regime" (1559-1690), "L'età della ragione e delle riforme" (1690-1789), "La rivoluzione in Europa" (1789-1815), "Restaurazione e Risorgimento" (1815-1861), "La nuova Italia" (1861-1910) e via via proseguendo sino all'ultima delle "epoche": "Verso una civiltà planetaria" (1968-1991). Come si può notare, si tratta di una scansione parametrata sugli accadimenti storici, che funziona da cornice ai fatti letterari, con i quali viene messa in relazione: una "periodizzazione 'leggera', elastica, rispondente spesso a mere esigenze empiriche" (Luperini, 2002, p. 162).

Sebbene non sia un manuale per le scuole, anche l'opera *Letteratura italiana* (Asor Rosa, 1982-2000) ha innovato il tema della periodizzazione, perché ne ha respinto una preconstituita, come evidenzia la stessa intitolazione neutra, e fonda invece la sua narrazione su altre variabili, come quella geo-storica.

Ho citato solo tre fra i principali esempi di ripermimetrazione delle cronologie consolidate in manuali e opere storiografiche, che segnano una tendenza revisionistica a cavaliere tra gli anni Ottanta e Novanta: sono gli anni in cui il discorso sui periodizzamenti si intreccia con il dibattito relativo alla ricostruzione del canone e alla stessa possibilità epistemologica di fare storia della letteratura. È il momento, insomma, in cui si acquisisce la consapevolezza che è definitivamente tramontato il tempo delle storie letterarie "a disegno" (Luperini, 2002, p. 205), cioè teleologiche e fondate sulle "filosofie della storia totalizzanti" (Luperini, 2002, p. 142), e che delineare le protrazioni e le rotture del sistema letterario non è una "verità di fatto" (Luperini, 2002, p. 142), ma piuttosto un'operazione precaria, relativa e pragmatica.

Canone e periodizzazione divengono, così, parole declinate al plurale per definirne la plurivocità e sono l'esito, secondo Luperini, di un "conflitto delle interpretazioni" (Luperini, 2002, p. 143). Nel suo manuale *La scrittura e l'interpretazione* (Luperini, 1996-

1997) questa peculiare concezione ermeneutica risalta nell'adozione di categorie periodizzanti che sono anche categorie letterarie, nel segno di "una convergenza del piano storico con quello letterario e culturale" (Barberi Squarotti, Gatti, 2020, p. 6).

Sia pure da una differente prospettiva (di tipo strutturalista), anche il manuale *Testi nella storia* (Segre-Martignoni, 1992) si allinea a questa nuova idea di periodizzazione, segnalando già nel titolo un raccordo forte fra testualità e storicità, tra testi e contesti. Anche in questo manuale si coglie, infatti, il respingimento di una narrazione della letteratura come sviluppo consequenziale e meccanico o aderente al mero valore formale: qui a impedirlo è, tuttavia, una considerazione filologico-materiale dei testi, messi al centro come documenti delle singole epoche storiche, e non solo come espressioni stilistiche.

Nonostante questi tentativi di sperimentazione, la propensione conservativa dei manuali verso un rigido modello storico-cronologico è rimasta costante, giustificandosi anche con la necessità di conformarsi al quadro normativo delle *IN* e delle *Linee-guida*, oggi in corso di ridefinizione, che favorisce tale impostazione, e con l'influenza dell'editoria scolastica, che gioca anch'essa un ruolo importante, poiché considera la prospettiva storica per secoli, per età, per categorie estetiche la più adatta a sviluppare la capacità di "dominare il tempo e di rendere il passato intelleggibile" (Meneghelli, 2018, p. 347).

Riguardo a questo modello tradizionale di periodizzazione Zinato ravvisa, tuttavia, alcuni punti critici: la rigidità che inibisce di "cogliere snodi e fratture di portata epocale" (Zinato, 2022, p. 65), l'approccio sacrificato e riduttivo ad "autori-cerniera" come Tasso e Galilei (Zinato, 2022, p. 66), che sono prolettici, rispettivamente, a Barocco e a Illuminismo; per l'Otto e il Novecento, l'irreggimentazione della proposta didattica dentro "gli *-ismi* della contemporaneità" (Giovannetti, 2016, p. 123). Articolazioni troppo minute possono infatti allontanare il contatto diretto con i grandi libri e con i grandi autori, che rivelano spesso per questi due secoli un'altra verità rispetto a quella manualistica: per esempio, la continuità, più che l'opposizione, tra realismo, naturalismo e modernismo. In questa chiave sarebbero da rivedere anche le periodizzazioni interne ai singoli autori: per Svevo, ad esempio, si propone di allentare il contrasto tra *Senilità* e il romanzo maggiore e, più, in generale, si sostiene l'opportunità di operare "qualche mossa di *ingegneria didattica*" (Zinato, 2022, p. 73), pur conservando l'impianto diacronico della materia, come l'uso induttivo dei testi, da utilizzare come chiavi di accesso verso quadri più ampi e complessi, il "corpo a corpo" con le grandi opere (Zinato, 2022, p. 74), la strutturazione dell'insegnamento letterario per generi letterari, la pratica delle anticipazioni, per gli studenti del penultimo e dell'ultimo anno, sulla base di "suggestioni intertestuali" (Zinato, 2022, p. 75).

Sono proposte che puntano a rimodulare le periodizzazioni consuete, rendendole meno ingessate e più adattabili alla progettazione didattica autonoma e originale, anche grazie all'alternanza di diacronia e di sincronia. Come si diceva, è sul Novecento che questa tensione sperimentale si percepisce con maggiore evidenza, trattandosi di una zona della nostra tradizione letteraria ancora in via di canonizzazione. Un recentissimo manuale di storia della letteratura, *Del mondo esperti*, a proposito del secolo XX parla esplicitamente nella sua premessa, con una metafora edile, di "cantieri Novecento" e di "ristrutturazione"

(Langella, Frare, Gresti, Motta, 2025, p. iv), a riprova della provvisorietà delle periodizzazioni riguardanti questo periodo della storia letteraria, mentre per quelli precedenti, pur se più assestati cronologicamente, utilizza un approccio di tipo tematico per individuarne forme innovative di attraversamento. Peraltro, il tema della periodizzazione del Novecento è baricentrico anche in una precedente versione del manuale, accompagnata da un fascicoletto curato da due dei suoi autori, Langella e Motta, in cui si discute proprio dell'opportunità di storicizzare questo secolo e si avanzano precise proposte al riguardo (Langella, Motta 2012, pp. 19-32).

Non è possibile seguire particolareggiatamente proposte e revisioni che hanno riguardato la periodizzazione del Novecento letterario negli ultimi anni, scandito internamente dai manuali, a seconda dei casi, in campate, fasi, età, epoche, arcate (cfr. Anelli, 2025, pp. 203-384): uno dei momenti più alti di tale dibattito è la discussione tra Ceserani e Luperini sulle categorie di moderno e post-moderno e sulla svolta degli anni Cinquanta (Luperini, 2002, pp. 192-200). È più utile, forse, trarre da questo processo alcune costanti metodologiche, che accomunano, pur nella varietà delle proposte, gli sforzi di "rivedere opere, spostare frontiere, ricollocare pigre cronologie" (Anselmi, 1998, p. xxvi): la condivisa esigenza di ordinare un quadro letterario troppo fitto, che rischia di ridursi a filiere di nomi e di opere soprattutto per quanto riguarda il secondo Novecento; la selezione calcolata dei testi e degli autori da trattare, rinunciando a pretese di esaustività enciclopedica; la più precisa determinazione di alcuni fenomeni letterari, come l'Ermetismo per esempio, dal punto di vista dei suoi confini e delle sue sfere d'influenza.

Inoltre, giova indugiare sui meccanismi che regolano tali periodizzazioni, anche in questo caso per ricavarne macro-argomenti universali ed estensibili a secoli diversi dal Novecento. Ormai sempre di più si periodizza attraverso date simboliche o convenzionali, privilegiando, in misura maggiore rispetto al passato, forme di periodizzazione corta, che segmentano e parcellizzano i secoli. Per il Novecento in prosa, ad esempio, è ricorrente l'individuazione di alcune date spartiacque, legate alla pubblicazione di opere cruciali: il 1904, data del *Fu Mattia Pascal*, che darebbe l'avvio al modernismo; il 1929, anno in cui uscirono *Gli indifferenti*, come data inaugurale del 'nuovo realismo'; il 1963, che apre la fase sperimentalistica delle Neoavanguardie (e del post-moderno), considerata chiusa nel 2006, anno di pubblicazione di *Gomorra* (cfr. Tortora, 2023, pp. 53-65). Ma innovative proposte di periodizzazione legate alla datazione di testi letterari non sono mancate neppure per il versante poetico del Novecento (cfr. Tortora, 2023, pp. 43-48; Gatti, 2023, pp. 195-222).

Si tratta solo di alcuni casi, a cui se ne potrebbero aggiungere altri che riguardano date di eventi storici o di fondazione di istituzioni culturali, assunte come avvisi segnaletici per altri secoli della tradizione letteraria: per esempio, nel manuale di Ferroni la pace di Cateau Cambrésis (1559) è considerata un elemento di svolta e di bipartizione per la letteratura del XVI secolo; la data di fondazione dell'Accademia dell'Arcadia (1690) spinge all'indietro e circoscrive la stagione vera e propria del Barocco, in un secolo che conobbe al suo interno anche altre espressioni letterarie, non riconducibili a un'etichetta stilistica univoca. Un discorso analogo riguarda l'Ottocento, per il quale il 1848 è considerato di solito una data simbolica di svolta politica, sociale e culturale. A proposito di

questo secolo, si può dire che esso appare troppo spesso schiacciato, nell'interpretazione manualistica, sulla contrapposizione tra classicisti e romantici in Italia e invece avrebbe bisogno di aperture comparatistiche di respiro europeo, come segnala un libro da poco dato alle stampe e non a caso intitolato *Romanticismi* (Tatti, Verdino, 2025) Il che mette in guardia dal possibile effetto distorto che le tradizionali classificazioni per categorie stilistiche o estetiche possono procurare sulla comprensione di fenomeni letterari complessi e non riducibili a formule semplificative.

Sia pure più sporadicamente, ci si può imbattere nei manuali anche in altri modelli di periodizzazioni: per generazioni di scrittori, per scuole o per categorizzazioni più particolari (classicismo e anti-classicismo, monolinguismo e plurilinguismo, tradizione e innovazione, storia e geografia). In altri casi, le bussole periodizzanti sono legate allo sviluppo di specifiche forme metriche o retoriche (cfr. Battistini, Raimondi, 1990), a temi dell'immaginario, a polemiche letterarie o a rapporti tra istituzioni culturali. Sebbene non esistano ricognizioni sistematiche sulle periodizzazioni dei manuali di letteratura (al contrario di quanto accade, invece, per i manuali di storia: cfr. Vidotto, 2007, online; Loré-Rao, 2017, pp. 305-340: con riferimento al Medioevo; Pentucci, 2019, online), si può cogliere comunque un dato di fondo: di fronte a siffatta varietà e ricchezza di proposte periodizzanti, la tendenza prevalente, da parte della manualistica più recente, è di non affidarsi a un unico modello, ma di combinare tra loro differenti griglie di periodizzazione per una risposta didattica efficace e polivalente. Corredo ormai imprescindibile di questa nuova manualistica sono le rappresentazioni grafiche delle linee del tempo (le *timeline*), che valorizzano le sequenze cronologiche degli eventi a supporto della trattazione storiografica.

Senza trascurare, infine, il caso di quei manuali che solo latori di paradigmi periodizzanti di rottura e ultra-flessibili, quasi al limite della provocazione intellettuale, come si riscontra in un recente libro di Anselmi e Tomasi (2021): qui l'abbrivio della trattazione è fissato al Settecento, considerato il segnapolo della modernità, per poi tornare indietro al Medioevo secondo "un andamento altalenante" (Anselmi, Tomasi, 2021, p. 12) che, come si dice nell'introduzione, pensata come uno spazio di auto-riflessione, serve a "dare il senso della 'permeabilità' che è insito nella letteratura, della sua 'porosità' capace di disarmare le 'corazze' e le resistenze che ognuno di noi si porta dentro" (Anselmi, Tomasi, 2021, p. 12). Ma poi il manuale presenta nella sua seconda parte, come integrazione, "una ricchissima Cronologia della letteratura italiana ragionata [...] in grado di fornire, dopo la prima parte 'narrante' dei 'passaggi', una precisa, documentata, didatticamente praticissima tavola di dati, nomi, opere nella loro tradizionale scansione temporale" (Anselmi, Tomasi, 2021, p. 13): come dire, una specie di *rappel à l'ordre*, che riconfigura questo strumento didattico di nuovo in un senso evenemenziale. A proposito di scansioni cronologiche innovative, non va sottaciuto neppure, anche se non è un manuale scolastico, l'*Atlante della letteratura italiana* Einaudi, che nel primo dei tre volumi che lo compongono pone all'origine del percorso storiografico e geo-culturale non Francesco o i Siciliani, ma Albertino Mussato e l'area padovana (cfr. Luzzato, Pedullà, 2010). In queste narrazioni anti-lineari e anti-canoniche, dispiegate per blocchi, si può forse riconoscere il punto estremo del revisionismo che ha riguardato negli ultimi anni il campo epistemico

delle periodizzazioni e il suo processo di trasposizione didattica nei manuali: un aspetto per null'affatto trascurabile, dal momento che la periodizzazione non è mai solo classificazione normativa, come si è visto, ma anche schema ermeneutico, capace di generare relazioni sempre nuove con i testi e con gli autori della tradizione letteraria.

In conclusione, una riflessione e una proposta applicativa sui sistemi di periodizzamento, alla luce delle novità riguardanti la cosiddetta didattica orientativa (cfr. Mariani, 2024; Trincherò, 2024; Giusti 2024). Se in ambito formativo si fa sempre più perno sul potere orientativo e trasformativo delle storie, le periodizzazioni potrebbero costituire, allora, un modello peculiare di *storytelling*, sotto la veste di meta-narrazioni o meta-storie: si tratterebbe, insomma, di riconsiderare la storiografia tradizionale in una moderna chiave didattica, come risorsa e strumento per l'orientamento personale, magari programmando una manualistica specifica per questo obiettivo.

Bibliografia

- Anelli C. (2025). *A scuola di Novecento. La letteratura italiana del XX secolo nella manualistica scolastica (1923-2023)*. Palermo: Palumbo.
- Anselmi G. M. (1988). *La saggezza della letteratura. Una nuova cronologia per la letteratura italiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Anselmi G. M., Ferratini P. (2001). *Letteratura italiana: secoli ed epoche*. Roma: Carocci.
- Anselmi G. M., Tomasi F. (2021). *I passaggi e la cronologia ragionata della letteratura italiana*. Bologna: Pàtron.
- Asor Rosa A. (a cura di). (1982-2000). *Letteratura italiana* (17 voll.). Einaudi: Torino.
- Barberi Squarotti G., Gatti L. (2020). Periodizzazione. In G. Ruozzi, G. Tellini (a cura di), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative* (pp. 3-17). Milano: Mondadori Education.
- Battistini A., Raimondi E. (1984 e 1990). *Le figure della retorica. Una storia letteraria italiana*. Torino: Einaudi.
- Ceserani R., De Federicis L. (1979-1988). *Il materiale e l'immaginario* (10 voll.). Torino: Loescher.
- Ferroni G. (1991). *Storia della letteratura italiana* (Vol. 1). Torino: Einaudi.
- Gatti L. (2023). Da *Il materiale e l'immaginario* a *La vita immaginata*: prospettive di periodizzazione della poesia contemporanea. *Configurazioni*, 2, 195-222.
- Giovannetti P. (2016). *La letteratura italiana moderna e contemporanea. Guida allo studio*. Roma: Carocci.
- Giusti S., Molè M. A. (2024). *Orientare con la letteratura. La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Langella G., Motta U. (2102). *Valori al vaglio: la scelta del canone. Una proposta di letteratura*. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Langella G., Frare P., Gresti P., Motta U. (2025). *Del mondo esperti* (3 voll.). Milano: B. Mondadori.
- Lenoir Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In Audigier F., Crahay M., Dolz J. (a cura di), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 119-141). Bruxelles: De Boeck Université.

- Loré V., Rao R. (2018). Medioevo da manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani. *Reti Medievali. Rivista*, 18, 2, 2017, 305-340.
- Luperini R. (2002). *Insegnare la letteratura oggi* (II ed.). Lecce: Manni.
- Luperini R., Cataldi P., Marchiani L. (1996-1997). *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea* (5 voll.). Palermo: Palumbo.
- Luzzato S., Pedullà G. (a cura di). (2010). Atlante della letteratura italiana. In A. De Vincentiis (a cura di), *I. Dalle Origini al Rinascimento*. Torino: Einaudi.
- Mariani C. (2024). *Didattica orientativa. Le idee, le forme, gli strumenti per orientare con i saperi della scuola secondaria*. Torino: UTET.
- Meneghelli D. (2018). Improvvisamente l'estate scorsa... Periodizzazione e fratture storiche, in S. Lazzarin, P. Pellini (a cura di), *Un "osservatore e testimone attento". L'opera di Remo Ceserani nel suo tempo* (pp. 345-362). Modena: Mucchi.
- Pentucci M. (2019). *Il manuale scolastico e la trasposizione dei saperi storici. Un esempio di analisi*. Consultato il 17 Ottobre 2025: from <https://www.novecento.org/storia-e-didattica/pensare-la-didattica/il-manuale-scolastico-e-la-trasposizione-dei-saperi-storici-un-esempio-di-analisi-3886/>.
- Polacco M. (2022). Le scelte di fondo. *La ricerca*, 10, 10-13.
- Raimondi E. (1973). Periodizzamento. In *Dizionario critico della letteratura italiana* (vol. III, pp. 12-16). Torino: UTET.
- Segre C., Martignoni C. (a cura di). (1992). *Testi nella storia* (4 voll.). Milano: Bruno Mondadori.
- Tatti S., Verdino S. (a cura di). (2025). *Romanticismi. La letteratura del primo Ottocento tra Italia ed Europa*. Roma: Carocci.
- Tortora M. (2023). *Il lavoro culturale dell'insegnante. La letteratura in classe*. Palermo: Palumbo.
- Trincherò R. (2024). *Didattica orientativa. Costruire interesse e life skills attraverso le discipline*. Torino: Sanoma.
- Vidotto V. (2007). *Periodizzazione*. Consultato il 17 Ottobre 2025: [https://www.treccani.it/enciclopedia/periodizzazione_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/periodizzazione_(Enciclopedia-Italiana)/).
- Zinato E. (a cura di). (2022). *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*. Bari-Roma: Laterza.

Luca Mendrino

1. Il manuale come oggetto di studio stratificato

Circa trent'anni fa, riferendosi al livello di complessità raggiunto dai manuali di letteratura, Giovannetti osservava come l'antologia scolastica fosse "ormai diventata un contenitore pluristratificato" (1997, p. 21), la cui fisionomia era il risultato di "una stratificazione di esigenze didattiche accumulate nel tempo" (1992, p. 144). Del concetto di 'stratificazione' si sono serviti in tempi recenti altri studiosi. Per Marsi (2024) i manuali scolastici costituiscono degli oggetti di studio caratterizzati da una notevole "stratificazione di significati" (p. 13). Anelli (2025) invece ha parlato di una "stratificazione [...] dei livelli di studio della disciplina" come "*standard* morfologico del libro di testo" (p. 224) a partire almeno dalla seconda metà degli anni Ottanta. Ancora più recentemente Giusti (2026) ha proposto di "studiare i libri di testo rivelandone gli strati" (p. 34), dove per 'strati' bisognerà intendere i diversi paradigmi didattici che vi convivono e che fanno di un manuale "il risultato di un lento processo di sedimentazione" (p. 16). L'aggettivo 'stratificato' è quindi particolarmente adatto a descrivere la complessità di questi dispositivi. In particolare, la coesistenza e la sovrapposizione dei diversi paradigmi didattici vanno riconosciute a pieno titolo come una caratteristica morfologica del manuale di letteratura.

Solitamente l'evoluzione degli approcci e dei metodi di insegnamento della letteratura viene suddivisa nelle tre fasi della centralità dell'autore, dell'opera e del lettore (Luperini, 2013; Spaliviero, 2020), a cui vengono associati rispettivamente tre paradigmi didattici: storicistico, linguistico-semiotico ed ermeneutico (Ceserani, 1999; Armellini, 2001; Rigo, 2014). Nei libri di testo i diversi paradigmi convivono da tempo; tale convivenza, tuttavia, non si fonda sull'equilibrio. In particolare, la prevalenza del paradigma storicistico si manifesta attraverso l'organizzazione cronologica dei contenuti e la costante attenzione al contesto culturale di riferimento, anche nel momento dell'analisi testuale. Persino il rivoluzionario Ceserani-De Federicis 1979¹, il primo manuale fondato sulla

1 Per distinguere i manuali dal resto della bibliografia adotterò, come in questo caso, il seguente sistema: cognomi dei primi due autori separati da un trattino, seguiti dall'anno di edizione del primo volume ed eventualmente dal volume e dalle pagine.

critica tematica, non rinunciava a una scansione diacronica della materia (Zinato, 1993) e non ha “mai messo del tutto in crisi *quel* paradigma” (Giovannetti, 2017, p. 12). Del resto, gli stessi autori dei manuali hanno sviluppato strumenti didattici di supporto per gli insegnanti che volessero adottare un diverso approccio² (una completa rinuncia sarebbe impossibile, in primo luogo, per esigenze editoriali).

A questo primo ‘strato’ se ne sovrappone un secondo, che ha il suo presupposto teorico nella critica testuale di stampo strutturalista. Nei manuali destinati al triennio la sua rilevanza aumenta in modo significativo a partire dagli anni Novanta, sebbene della necessità di mettere al centro dell’insegnamento letterario il testo si discutesse già da qualche decennio. Nei libri appartenenti a questa stagione si registra un aumento della componente antologica, dello spazio assegnato all’analisi del testo (Giovannetti, 2006) e di quegli esercizi “che accolgono con grande agio – banalizzandoli – gli strumenti di analisi, dalla narratologia alla nuova retorica, dalla linguistica testuale alla metrica” (Giusti, 2024, p. 45), oltre che una maggiore attenzione ai generi letterari, favorita dall’affermazione della struttura modulare. Ancora oggi, il paradigma linguistico-semiotico prevale nettamente nelle sezioni di esercitazioni sul testo.

Giusti (2024), che si serve di una diversa terminologia rifacendosi alla classificazione di Witte e Sâmihăian (2013), osserva che il “modello culturale” (paradigma storicistico) e il “modello linguistico” (paradigma linguistico-semiotico) sono entrambi orientati al contenuto: in essi è “ben ferma la centralità dell’oggetto culturale” (p. 45). È solo con il passaggio al “modello sociale” – che lo studioso ritiene di poter identificare con quel paradigma ermeneutico di cui in Italia si inizia a parlare alla fine degli anni Novanta – che l’insegnamento letterario sposta “il focus dai contenuti della letteratura alle persone che la usano” (p. 46). Oltre ad affidare l’interpretazione agli alunni, il paradigma ermeneutico favorisce l’identificazione di possibili significati attuali dell’opera (attualizzazione) e l’elaborazione di giudizi personali e argomentati sul testo (valorizzazione) (Spaliviero, 2020). Witte e Sâmihăian (2013) identificano poi un quarto paradigma, che chiamano “della crescita personale”. Si tratta di un altro modello di insegnamento centrato sulla persona. Per suo tramite la letteratura diventa un “luogo di formazione del sé, uno spazio in cui lo studente può riconoscere e rielaborare le proprie esperienze interiori” (Giusti, 2026, p. 26)³. L’idea che la lettura di un’opera letteraria possa avere un simile impatto sulla vita delle persone può in qualche modo ricollegarsi alle attività progettate nei manuali di ul-

2 Si legge, per esempio, nelle *Risorse per l’insegnante* del manuale Bologna-Rocchi 2025: “Crea la tua lezione è uno strumento [digitale n.d.r.] che può supportare i docenti nell’integrazione dell’impostazione storicistica proposta dal manuale con una prospettiva tematica [...]” (p. 7).

3 Così Giusti (2026) sulla differenza tra i due paradigmi centrati sulla persona: “Con il paradigma personale o della crescita individuale (*personal growth*) viene messa in rilievo l’esperienza personale dell’allievo di fronte al testo letterario: leggere non è soltanto analizzare o comprendere, ma vivere un incontro che coinvolge emozioni, immaginazione, memoria, identità. La letteratura diventa un luogo di formazione del sé, uno spazio in cui lo studente può riconoscere e rielaborare le proprie esperienze interiori. Le competenze richieste riguardano la capacità dello studente di far emergere senso e significato da un’esperienza di lettura personale, di riflettere sul proprio mondo interiore in dialogo col testo” (p. 26).

tima generazione per lo sviluppo delle *life skills*, delle competenze emotivo-relazionali e delle competenze di cittadinanza.

2. Un dispositivo polifunzionale?

Il 13 dicembre 2005, a Siena, durante la giornata di studi *Le antologie di letteratura italiana per le scuole superiori*, Giovannetti (2006) ritornò sulla questione della “fisionomia ‘impegnativa’, ‘sistematica’, ‘esaustiva’” (p. 220) assunta dai manuali affermando che ormai “alle antologie si tende a chiedere tutto” (p. 221). Oggi quella fisionomia è decisamente più equilibrata e ridotta nelle dimensioni. I compiti da assolvere, invece, sono sensibilmente aumentati. Per rendersene conto è sufficiente prestare attenzione a ciò che compare sulle copertine. Il campione preso in esame per questo studio è costituito dalle dodici novità editoriali per l’anno scolastico 2025-2026⁴. Si tratta di nuove edizioni, talvolta ridotte, di opere precedenti. Tra le categorie con almeno quattro occorrenze – un terzo del campione – troviamo nell’ordine⁵: “Educazione civica” (10)⁶, “Orientamento” (9)⁷, “Intelligenza artificiale” (7)⁸, competenze emotivo-relazionali (5)⁹, “Competenze per la vita” (4)¹⁰. La prima impressione è perciò quella di avere tra le mani un libro polifunzionale, che, partendo dalla lettura dei testi della nostra tradizione, permetterà di diventare dei cittadini migliori, fare scelte più consapevoli, utilizzare la tecnologia del momento, riconoscere e gestire le emozioni, relazionarsi con gli altri, affrontare le sfide della vita quotidiana.

La copertina è una sezione su cui il potere negoziale dell’editore è molto forte. Lo prova il fatto che libri dello stesso marchio condividono buona parte dei loghi e delle diciture. Gli autori se ne servono per mettere in risalto le caratteristiche innovative della

4 Antonelli-Sapegno 2025, Bologna-Rocchi 2025, Carlà-Sgroi 2025, Carnero-Iannaccone 2025, Cataldi-Brugnolini 2025, Di Sacco-Manfredi 2025, Giunta-Grimaldi 2025, Giusti-Tonelli 2025, Langella-Frere 2025, Magri-Vittorini 2025, Roncoroni-Cappellini 2025, Sambugar-Salà 2025.

5 È stata esclusa, per ovvie ragioni, soltanto la parola letteratura.

6 Anche nelle forme “cittadinanza attiva” e “letteratura civile”. Antonelli-Sapegno 2025, Bologna-Rocchi 2025, Carlà-Sgroi 2025, Carnero-Iannaccone 2025, Di Sacco-Manfredi 2025, Giunta-Grimaldi 2025, Giusti-Tonelli 2025, Langella-Frere 2025, Roncoroni-Cappellini 2025, Sambugar-Salà 2025.

7 Antonelli-Sapegno 2025, Bologna-Rocchi 2025, Carnero-Iannaccone 2025, Di Sacco-Manfredi 2025, Giunta-Grimaldi 2025, Giusti-Tonelli 2025, Langella-Frere 2025, Roncoroni-Cappellini 2025, Sambugar-Salà 2025.

8 Anche nella forma abbreviata “IA”. Antonelli-Sapegno 2025, Bologna-Rocchi 2025, Carlà-Sgroi 2025, Carnero-Iannaccone 2025, Giunta-Grimaldi 2025, Roncoroni-Cappellini 2025, Sambugar-Salà 2025.

9 Nelle molteplici forme “educazione alle relazioni”, “biblioteca delle emozioni”, “didattica delle emozioni”, “emozioni”, “relazioni”. Cataldi-Brugnolini 2025, Carlà-Sgroi 2025, Giunta-Grimaldi 2025, Di Sacco-Manfredi 2025, Langella-Frere 2025.

10 Anche nella forma “*life skills*”. Carlà-Sgroi 2025, Giunta-Grimaldi 2025, Giusti-Tonelli 2025, Magri-Vittorini 2025.

loro proposta didattica (“Letteratura ad alta voce”, “Fuori dal canone”, “Apprendimento visuale”, ecc.)¹¹. Ma è il titolo il canale privilegiato attraverso cui si manifesta la loro prospettiva, tanto da essere spesso oggetto di esegesi nelle pagine iniziali o nelle guide per il docente. Alcuni, in particolare, come *Del mondo esperti* (Langella-Frare 2025), *Nel libro del mondo* (Di Sacco-Manfredi 2025), *Leggere e scrivere il mondo* (Bologna-Rocchi 2025), *Ogni cosa nel mondo* (Giunta-Grimaldi 2025) mi pare richiamino – in tre casi attraverso una citazione d’autore¹² – quel luogo delle Indicazioni nazionali in cui la lettura viene definita una fonte di “ampliamento dell’esperienza del mondo”. Ancora una volta la spendibilità dell’insegnamento della letteratura in contesti reali, un messaggio poi sviluppato nelle presentazioni dell’opera. Mi limito ai quattro manuali appena citati: “il dialogo con i testi letterari può diventare, specie per le generazioni più giovani, un’occasione preziosa per *divenir del mondo esperte*”, per “leggere meglio dentro di noi e intorno a noi” (Langella-Frare 2025, vol. 1A, p. III); “Che cos’è la letteratura se non uno sguardo sulla realtà nella quale viviamo?” (Di Sacco-Manfredi 2025, vol. 1, p. III); “La letteratura è rapporto vivo con la realtà, impegno civile e spinta a conoscersi e agire” (Bologna-Rocchi 2025, vol. *Risorse per l’insegnante*, p. 4); “la letteratura è un’eccellente maestra se vogliamo orientarci nella realtà” (Giunta-Grimaldi 2025, vol. 1, p. IX), il manuale vuole “fornire un’occasione per riflettere su noi stessi, sulle nostre emozioni e sul nostro ruolo nella società, agganciando la Letteratura alla vita e al vissuto emotivo di studentesse e studenti” (vol. *Guida per l’insegnante*, p. 3). Si saranno già notate, a questo punto, alcune analogie concettuali con i paradigmi d’insegnamento centrati sulla persona.

Nihil novi sub sole. O quasi. Viviamo ormai da tempo in un’epoca in cui il ruolo della letteratura appare ai più residuale, motivo per il quale simili rivendicazioni da parte di addetti ai lavori non dovrebbero sorprendere più di tanto. Tuttavia, mai come negli ultimi anni, hanno trovato ulteriore legittimazione in leggi e direttive, che, a cominciare da quella che ha introdotto l’insegnamento trasversale dell’educazione civica (2019)¹³, hanno comportato una serie di modifiche all’interno dei libri di testo di tutte le discipline. È bene a questo punto precisare la portata del fenomeno nel caso specifico del manuale di letteratura. Si sta parlando di operazioni di ‘adattamento’, non di progetti culturali nuovi del tutto: all’interno di proposte editoriali già esistenti vengono inserite rubriche, schede, esercitazioni mirate; a volte anche qualche nuovo brano antologico. Le nuove esercitazioni sono effettivamente riconducibili ai modelli di insegnamento centrati sulla persona in apprendimento, ma il loro aumento non determina un ribaltamento dei rapporti di forza tra i modelli didattici all’interno del manuale, che resta uno strumento “il

11 Rispettivamente Giusti-Tonelli 2025, Carnero-Iannaccone 2025, Giunta-Grimaldi 2025.

12 Dante (Langella-Frare 2025), Calvino (Bologna-Rocchi 2025), Penna (Giunta-Grimaldi 2025).

13 Questa la successione dei provvedimenti più importanti: Legge 20 agosto 2019, n. 92 – Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica; D.M. 22 giugno 2020, n. 35 – Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica; D.M. del 22 dicembre 2022, n. 328 – Linee guida per l’orientamento; Direttiva del 24 novembre 2023, n.83 – Percorsi progettuali per le scuole in tema di “Educazione alle relazioni”; D.M. del 7 settembre 2024, n. 183 – Linee guida per l’insegnamento dell’Educazione civica.

cui uso di per sé non facilita l'adozione di paradigmi focalizzati sullo studente" (Giusti, 2023, p. 206). Questa considerazione non rende comunque il fenomeno meno interessante.

Del resto, un mutamento dell'impianto storicistico del manuale non si verificò neppure all'indomani di quel profondo rinnovamento della scuola secondaria di secondo grado avvenuto, almeno a livello di riforme ministeriali, tra il 2010 e il 2012 e in linea con il contenuto di normative comunitarie esistenti da anni. Non si dimentichi che la didattica per competenze, sfondo teorico delle Indicazioni nazionali per i licei e delle Linee guida per i tecnici e i professionali, costituisce il fondamento anche degli ultimi interventi normativi. A riguardo, chi in tempi recenti ha proposto "un'educazione *all'uso*" di questa disciplina ha richiamato l'attenzione sul fatto che l'idea di una letteratura che serve per vivere "è una prospettiva che tante connessioni ha con quella dell'insegnamento per competenze" (Falcetto, 2025, p. 15). Non a caso i primi compiti di realtà – molto pochi a dire il vero – si registrano in manuali apparsi nello scorso decennio. Da alcuni anni queste e altre attività didattiche aperte al mondo dell'esperienza quotidiana sono sempre più frequenti, anche se "con il consueto ritardo" che in Italia ha da sempre accompagnato la "teoria della centralità del lettore" (Luperini, 2013, p. 75). Andare alla loro ricerca nella sezione delle esercitazioni è relativamente semplice, dal momento che sono quasi sempre messe in evidenza attraverso loghi e formule come "competenze per la vita e orientamento", "Life skills", "orientamento", "educazione civica", "educazione alle relazioni", "Una bussola per l'orientamento" ecc... Tali aggiunte si verificano all'interno di una struttura fortemente standardizzata, che ricalca il modello della tipologia A della prima prova dell'esame di Stato, con in più qualche quesito finalizzato al potenziamento linguistico e al confronto tra testi. Sono esercizi irrinunciabili, tipici dei paradigmi d'insegnamento centrati sui contenuti, che vengono eseguiti "lavorando *sul testo*, con sottolineature, completamenti di griglie di analisi, con tabelle, con domande che permettono di percorrere il testo nelle sue parti, di procedere a raccordi, a confronti" (Rigo, 2014, p. 92). Le attività dirette al coinvolgimento interpretativo, alla maturazione etica e all'esplorazione del sé e del mondo – quelle, cioè, che secondo la prospettiva dei modelli didattici centrati sulla persona partendo dal testo vanno 'oltre il testo' – sono numericamente inferiori e di norma sono collocate al termine del set di esercizi o all'interno di schede accessorie.

Le nuove Linee guida sull'educazione civica (2024) insistono non poco sull'importanza dell'approccio metodologico da adottare, che trova "stabilità e concretezza in modalità laboratoriali, di ricerca, in gruppi di lavoro collaborativi, nell'applicazione in compiti che trovano riscontro nell'esperienza, nella vita quotidiana, nella cronaca" (p. 7). Ideali sono dunque i lavori di gruppo, i compiti di realtà (detti anche compiti autentici) e i *debate*. Un'altra tipologia a cui prestare attenzione sono gli esercizi in cui si chiede agli studenti di esprimere le loro opinioni sugli argomenti trattati, soprattutto quando sollevano tematiche legate a questioni etiche, esistenziali e sociali di grande attualità. Ricordo, a riguardo, che già nelle vecchie Linee guida (2020) veniva richiesto di "Cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate" (Allegato C, p. 7). Altre attività ricollegabili

a modelli di apprendimento centrati sulla persona sono la ricerca individuale, la scrittura e la riscrittura creativa.

Apro una breve parentesi sull'intelligenza artificiale generativa. Anche il suo ingresso nei manuali – una novità dei libri del 2025 – risponde a una motivazione più profonda: educare a un suo utilizzo responsabile e consapevole nella vita di tutti i giorni. La vera posta in gioco non è dunque la metacognizione di conoscenze e abilità disciplinari attraverso l'IA, ma la lotta a forme di pigrizia intellettuale e alla fiducia incondizionata nelle risposte fornite dal *chatbot*. Si pensi, per esempio, all'importanza di un suo utilizzo meditato per questioni legate alla salute, alla psicologia o alla finanza. Nella primavera del 2025 autori e case editrici non disponevano ancora di indicazioni ministeriali (il recente D.M. 9 agosto 2025, n. 166). Tuttavia le nuove Linee guida sull'educazione civica prevedevano già tra le dodici competenze generali di "Sviluppare la capacità di accedere alle informazioni, alle fonti, ai contenuti digitali, in modo critico, responsabile e consapevole". Negli obiettivi di apprendimento di questa stessa competenza, afferente al nucleo concettuale della cittadinanza digitale, si indicava pure la conoscenza dei "principali documenti italiani ed europei per la regolamentazione dell'intelligenza artificiale" (p. 22)¹⁴. Per questo le attività proposte nei nuovi manuali "guidano studentesse e studenti a un uso responsabile e consapevole dell'intelligenza artificiale generativa, invitandoli a sviluppare quelle competenze necessarie per interagire in modo corretto con l'IA" (Di Sacco-Manfredi 2025, vol. 1, p. V) e contengono "domande mirate da sottoporre al *chatbot* per ragionare in modo critico sulle sue potenzialità e sui suoi limiti" (Giunta-Grimaldi 2025, vol. *Guida per l'insegnante*, p. 7). Si pensi a un esercizio come questo:

Nel palazzo di Atlante i personaggi sono intrappolati in un'illusione così perfetta da non poterla distinguere dalla realtà. Oggi le tecnologie digitali, e in particolare l'intelligenza artificiale, possono creare illusioni altrettanto sofisticate, come *fake news*, *deepfake* e bolle informative. Tuttavia, la stessa AI può essere utilizzata per smascherarle: proviamo a costruire un decalogo per smontare le illusioni digitali con l'aiuto dell'AI! Dividetevi in piccoli gruppi [...] (Sambugar-Sala 2025, p. 243).

- 14 Tra i documenti citati nelle Linee guida anche il DigComp2.2 – Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini, recentemente tradotto in italiano, che individua ben settantatré tra conoscenze, abilità e attitudini sull'IA. Falcetto (2025) nota come sia riduttivo considerare la competenza digitale una mera competenza tecnica: "è al contrario una competenza pienamente culturale, fra i cui obiettivi prioritari c'è quello di consentire un orientamento critico nel sistema dei media e sviluppare la consapevolezza delle 'problematiche legate alla validità e all'affidabilità delle informazioni disponibili'" (p. 20). Si veda, del resto, il recente D.M. 9 agosto 2025, n. 166 – Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle istituzioni scolastiche: "Studentesse e studenti devono essere guidati, tenuto conto del grado della scuola che frequentano, nel maturare una profonda consapevolezza delle potenzialità e dei limiti dell'IA ed essere supportati nello sviluppo di un adeguato senso critico che consenta loro di comprendere, analizzare e valutare le informazioni acquisite mediante i sistemi di IA, in modo autonomo e responsabile, anche tenendo conto delle c.d. 'allucinazioni dell'IA' derivanti da risultati che non corrispondono alla realtà oggettiva" (p. 30).

Il celebre episodio del *Furioso* serve da pretesto per un'attività di gruppo di cittadinanza digitale. Un caso limite; sicuramente. La tipologia di esercizi più diffusa richiede infatti di analizzare e valutare il lavoro svolto dal *chatbot* per correggerlo sulla base delle conoscenze disciplinari acquisite sul manuale. Ma anche in questo tipo di attività è sempre presente l'invito a riflettere criticamente sul suo operato, una competenza destinata a trovare applicazione al di fuori del contesto scolastico.

3. La novella di Nastagio degli Onesti

Nei manuali del 2025 si nota una maggiore attenzione alle questioni di genere e in particolare a temi delicati come lo *stalking*, le relazioni tossiche, la negazione del diritto di dire no, la violenza fisica e psicologica, il femminicidio. Si tratta di argomenti che hanno assunto crescente rilevanza nel dibattito contemporaneo, anche in conseguenza di alcuni tragici fatti di cronaca. Il 24 novembre 2023, a meno di due settimane dall'assassinio di Giulia Cecchettin, veniva pubblicata la Direttiva n. 83 riguardante i percorsi progettuali per le scuole in tema di "Educazione alle relazioni". Nell'articolo 1 il "contrasto della violenza maschile sulle donne" viene indicato, insieme alla "cultura del rispetto" e all'"educazioni alle relazioni", come una delle tre principali finalità del provvedimento. Meno di un anno dopo, negli obiettivi di apprendimento delle nuove Linee guida di educazione civica, compare l'invito a riservare "particolare attenzione [...] al contrasto alla violenza contro le donne, per educare a relazioni corrette e rispettose, al fine altresì di promuovere la parità fra uomo e donna" (p. 19). L'aggiornamento delle Linee guida è stato pubblicato il 7 settembre 2024, per cui i primi libri scolastici a recepire le nuove indicazioni sono stati quelli apparsi nel 2025. Il dato cronologico è tutt'altro che irrilevante per chi intenda studiare la presenza di questi temi nei manuali, dal momento che nelle precedenti Linee guida del 22 giugno 2020, del cui testo hanno tenuto conto i libri pubblicati tra il 2021 e il 2024, non compariva alcun riferimento diretto alle questioni di genere (nel vecchio documento sono persino assenti le parole "donna", "femminile", "genere").

Le attività che riguardano le questioni di genere possono essere affrontate indifferentemente nell'ambito dell'educazione civica, dell'educazione alle relazioni o dell'orientamento, dal momento che – si legge nel volume di *Risorse per l'insegnante* di Langella-Frere 2025 – "i confini di queste tre componenti educative sono molto sfumati" (p. IV). Al fine di verificare il progressivo incremento delle esercitazioni didattiche riconducibili ai paradigmi di insegnamento centrati sulla persona ho selezionato due casi di studio che affrontano la questione del diritto delle donne di dire no alle richieste degli uomini. Il questo paragrafo mi occuperò della novella di Nastagio degli Onesti (*Decameron* V, 8), nel successivo dei sonetti di Compiuta Donzella. Nel caso del testo boccacciano l'analisi adotta una prospettiva diacronico-comparatistica, prendendo in esame eserciziari e schede di approfondimento in diverse edizioni di uno stesso manuale (la prima delle tre edizioni prese in considerazione è sempre precedente alla legge 92/2019 sull'educazione civica e alla prima versione delle Linee guida). Tale metodo, come si vedrà, non potrà essere ap-

plicato al secondo caso di studio, che presenta un impianto analitico meno articolato ma che si rivela altrettanto interessante, poiché si ricollega a una questione molto dibattuta tra coloro che si occupano di studiare i manuali scolastici, quella del canone.

La novella di Nastagio degli Onesti¹⁵, tra le più antologizzate, è celebre soprattutto “in ragione della potenza figurativa della scena dell’inseguimento della fanciulla sbranata dai mastini” (Bologna-Rocchi 2025, vol. 1A, p. 660). Il protagonista, tormentato dall’amore non corrisposto per una nobildonna che lo respinge sistematicamente, arriva a meditare il suicidio. Un giorno, in un bosco, assiste a un atto di estrema violenza: una donna viene inseguita da un “cavalier bruno”, fatta a pezzi e data in pasto ai suoi segugi. La terribile scena è in realtà una punizione divina: il cavaliere, di nome Guido degli Anstagi, sta infatti facendo ciò che una “malvagia femina ha meritato” per averlo indotto al suicidio rifiutando il suo amore. Poiché lo spettacolo si ripete ciclicamente, Nastagio organizza nel bosco un banchetto al quale prende parte anche colei che lo aveva respinto. Dopo aver assistito alla rappresentazione la donna si convince ad accettare il matrimonio per la “tanta [...] paura che di questo le nacque”.

Che cos’è la celebre ‘caccia infernale’ se non la descrizione di un efferato femminicidio? Abbiamo infatti un uomo, Guido, che “d’amante divenuto nemico” – vale a dire da spasimante divenuto carnefice – uccide brutalmente una donna colpevole di averlo rifiutato. Un secondo uomo, il protagonista Nastagio, dimostra di non essere in grado di accettare un rifiuto, venendo alla fine premiato da Boccaccio per aver mantenuto questo atteggiamento. Entrambe le donne, di cui non viene riferito neppure il nome di battesimo, sono definite ‘crudeli’ e la loro condotta viene più volte biasimata. La nobildonna amata da Nastagio, in particolare, pur avendo manifestato una volontà autonoma al volere maschile, sarà costretta a cedere in seguito alla più forte delle pressioni psicologiche. Solo a quel punto verrà pienamente riabilitata. Si consideri infine la funzione ‘educativa’ – nell’ottica medievale si intende – che assume la rappresentazione pubblica del femminicidio durante il banchetto: non sarà solo la nobildonna a modificare il suo comportamento, ma “tutte le ravignane donne paurose ne divennero, che sempre poi troppo più arrendevoli a piaceri degli uomini furono che prima state non erano”. Un simile insegnamento doveva pervenire “attraverso il racconto di Filomena, a tutte le lettrici del libro” (Bologna-Rocchi 2025, vol. 1A, p. 661). Chiaramente tale messaggio risulta oggi irricevibile.

L’invito a riflettere su questi aspetti del testo in una prospettiva attualizzante è sicuramente auspicabile e in linea con l’idea di una letteratura che serve per vivere. L’approccio diacronico-comparatistico consente di valutare sia l’influenza esercitata dai documenti ministeriali sull’editoria scolastica di settore, sia quel processo di sedimentazione dei modelli didattici descritto da Giusti (2026). La novella è antologizzata in nove delle dodici novità editoriali del 2025¹⁶; tuttavia, l’analisi sarà circoscritta ai quattro casi in cui il testo viene esplicitamente messo in relazione con le questioni di genere (Langella-Frare, Di

15 Per una bibliografia sulla novella si veda Giazzon, 2014, pp. 527-528, nota 2.

16 Antonelli-Sapegno 2025, Bologna-Rocchi 2025, Carnero-Iannaccone 2025, Cataldi-Brugnolini 2025, Di Sacco-Manfredi 2025, Giunta-Grimaldi 2025, Langella-Frare 2025, Magri-Vittorini 2025, Roncoroni-Cappellini 2025.

Sacco-Manfredi, Giunta-Grimaldi e Cataldi-Brugnolini). Che ciò non avvenga in tutti i manuali non deve sorprendere: il *Decameron* offre molteplici possibilità di collegamento con queste tematiche. Si pensi, per esempio, alla novella di Lisabetta di Messina (IV, 5), che di solito precede negli indici quella di cui ci stiamo occupando. È il caso di Bologna-Rocchi 2025, che contiene pure un breve documento intitolato *Donne e pari opportunità*, dove è riportato un elenco di situazioni decameroniane ricollegabili a “una mentalità maschilista e patriarcale”. È opportuno precisare che tale scheda, già presente nei contenuti digitali dell’edizione del 2020, risponde ad altro tipo di finalità: smentire il luogo comune scolastico secondo cui l’indiscussa centralità assegnata alle donne nell’opera del certaldese dovrebbe fare di Boccaccio un “femminista” *ante litteram*. “Soltanto riportando Boccaccio e le sue novelle al contesto storico” si legge nel paragrafo *Boccaccio al tempo del #MeToo* “è possibile comprendere a fondo le sue scelte letterarie, evitando di attribuirgli conquiste e sensibilità ‘di genere’ che ancora oggi appaiono incomplete”.

In tutte e tre le edizioni del Langella-Frere (2012, 2019, 2025) la canonica terna cappello introduttivo-analisi del testo-esercitazioni è arricchita da due schede di approfondimento, una sulle suggestioni dantesche, l’altra sulle tele di Botticelli. Cinque delle sette domande dell’eserciziario dell’edizione del 2012 (vol. 1, p. B257) sono tipiche del modello d’insegnamento linguistico: quesiti che prevedono una risposta reperibile attraverso la lettura diretta del testo (riassunti e confronti tra parti dello stesso) e che verificano la padronanza degli strumenti di analisi tecnica (“A quale registro stilistico ricorre l’autore quando cita le *ravignane donne* (r. 139)?”; “La caccia infernale viene descritta come se realmente fosse avvenuta o come se fosse un evento immaginato? Rispondi con opportuni riferimenti al testo”; in questo secondo caso la risposta è reperibile nell’analisi). Una domanda – “A quale cetto sociale appartengono i protagonisti della vicenda? Quali comportamenti qui descritti sono propri del loro ordine?” – presuppone la conoscenza del contesto culturale e ideologico ed è dunque tipica del paradigma storicistico. Si tratta di esercizi di indubbia utilità, comuni alla maggior parte dei manuali, su cui non è il caso di soffermarsi. Solo l’ultima domanda del set valorizza la risposta personale dello studente, chiedendo, in merito ai dipinti di Botticelli, “Quali osservazioni ti ispirano?”. Alcuni di questi quesiti – ma non l’ultimo – vengono riproposti nell’edizione del 2019 (vol. 1, p. 669), che ne contiene uno in più e che si segnala per un’attenzione notevole alla dimensione intertestuale della novella (tre domande chiamano in causa altri testi). Il quesito sul cetto sociale di appartenenza viene sdoppiato: uno è sui comportamenti della nobile donna, l’altro su quelli di Nastagio. Nel secondo – “Ritieni che il personaggio di Nastagio sia dotato dell’*industria* tanto cara a Boccaccio? Rispondi considerando come il protagonista arriva a ottenere ciò che desidera” –, pur non verificandosi un vero e proprio cambiamento di paradigma, si nota, già dal verbo iniziale “ritieni”, l’introduzione di una dimensione riflessiva, “tipica del modello ermeneutico e del paradigma sociale” (Giusti, 2026, p. 31). L’edizione del 2025 introduce una modifica strutturale significativa nell’analisi del testo (vol. 1A, pp. 645-647), rimasta sostanzialmente invariata tra la prima e la seconda edizione. Viene infatti aggiunto un lungo paragrafo intitolato *Un tema misogino: la reciprocità imposta all’amore*, accompagnato dall’etichetta “Società e diritti”. In questo nuovo spazio la novella viene messa in relazione prima con quelle di Ghismonda

e Lisabetta da Messina (le due che la precedono nel manuale), poi con alcuni passi della *Commedia*. Diversamente dalle novelle della quarta giornata, “[...] in questo caso il punto di vista dell’autore non problematizza la questione della libertà di scelta delle donne, che egli sembra maliziosamente volere *arrendevoli d’piaceri degli uomini*”. In realtà la questione dell’imposizione ad amare viene sollevata ancor prima che possa essere letto il testo e collocata nel presente. Infatti dopo il cappello introduttivo compare – sempre sotto l’etichetta “Società e diritti” – una domanda stimolo tipica dei modelli di apprendimento centrati sulla persona: “La novella costituisce una provocatoria e problematica rivendicazione del ‘dovere’ della reciprocità in amore, che interroga anche noi oggi: essa può essere pretesa anche attraverso un ricatto e una minaccia?” (vol. 1A, p. 640). A questi stessi modelli appartengono pure due nuovi quesiti (p. 647). Il primo richiede esplicitamente “una tua interpretazione della novella” da confrontare con “con altri testi di Boccaccio che affrontano il tema dell’amore, evidenziando i diversi ruoli che l’autore riserva alle protagoniste”; vale a dire le due novelle menzionate nel paragrafo aggiuntivo; confronto che inevitabilmente porterà lo studente a riflettere sul tema sollevato dalla domanda stimolo iniziale. Il secondo, sotto l’etichetta “Società e diritti”, e con a margine le diciture “Educazione civica” e “Educazione alle relazioni”, ricollega l’imposizione ad amare con “comportamenti ossessivi che rendono la vita delle vittime un vero e proprio inferno”. Viene quindi chiesto di scrivere un testo di circa 200 parole sullo *stalking* “prendendo spunto da vicende che conosci”.

Nel Di Sacco-Manfredi 2025 è presente una nuova rubrica, “La biblioteca delle emozioni”, grazie alla quale – si legge nella presentazione dell’opera – “studentesse e studenti potranno dare un nome, affrontandoli con maggiore consapevolezza, ai propri stati d’animo attraverso i testi” (vol. 1, p. III). L’emozione vissuta da Nastagio è il “mal d’amore” (vol. 1, p. 354), vale a dire la sofferenza per un amore non corrisposto. Tuttavia i risvolti psicologici della questione sono trattati solo marginalmente, poiché il discorso si focalizza sulla “mentalità sessista” veicolata dalla novella e soprattutto sulla piaga del femminicidio, dato che “molti di questi delitti contro le donne in quanto tali sono conseguenti alla loro decisione di troncare una relazione”. La scheda si conclude con un’attività di gruppo sotto la duplice etichetta “Una bussola per l’orientamento” ed “Educazione alle relazioni”, in cui si invita a ragionare sulle “ragioni che spingono alcuni uomini a reagire a una separazione esercitando atti di violenza contro chi sostenevano d’amare”. Ciò avverrà attraverso l’utilizzo di una modalità tipica dei paradigmi centrati sulla persona, quella del *debate*¹⁷. Ma non è l’unica differenza rispetto all’edizione del 2020. L’eserciziario della vecchia edizione includeva sette quesiti, sei dei quali vengono riproposti, senza alcuna modifica, nella successiva. Ad essere rimosso è un esercizio di scrittura creativa, per altro l’unico ascrivibile a modelli di insegnamento centrati sulla persona. Si presti attenzione alla singolare richiesta: “Scrivi un testo di circa 15 righe (o 1500 caratteri) in cui racconti,

17 Gli autori riportano una rosa di possibilità tra cui scegliere (ogni scelta andrà motivata durante il dibattito): “la mancanza di autostima”, “l’idea che la donna sia di loro proprietà”, “la volontà di vendicare l’orgoglio ferito”, “l’incapacità di controllare la rabbia”, “la scarsa attitudine a confidarsi con gli amici”, “il contesto familiare in cui sono cresciuti” (Di Sacco-Manfredi 2025, vol. 1, p. 354).

adottando il punto di vista della donna amata da Nastagio, l'episodio della caccia infernale, provando a spiegare le ragioni che la spingono ad accettare l'amore del protagonista" (Di Sacco-Manfredi 2020, vol. 1, p. 386). Si dovrebbe dunque motivare la paura primordiale per la dannazione eterna? Oppure gli alunni, nei panni della donna, dovrebbero sostenere che la terribile scena ha finalmente aperto loro gli occhi su cosa sia davvero giusto fare in simili situazioni, condividendo così quella stessa "mentalità sessista secondo cui il femminicidio è [...] la giusta punizione che spetta nell'aldilà alle donne che respingono un pretendente" (Di Sacco-Manfredi 2025, vol. 1, p. 354) denunciata nella rubrica della nuova edizione del manuale? Quali altre spiegazioni sarebbero possibili se il punto di vista è quello di una donna vittima di una terribile forma di violenza psicologica? È evidente che in un caso così delicato l'assunzione di un punto di vista paradossale dovrebbe almeno essere inserita all'interno di un'attività che preveda un contraddittorio, come può essere un *debate*. Per allenare la capacità di immedesimarsi in un personaggio letterario al fine di comprenderne le emozioni – in questo caso paura e rassegnazione – sarebbe stato sufficiente eliminare la seconda parte della consegna senza rimuovere del tutto l'esercizio, proponendo un utile esercizio di riscrittura creativa volto unicamente a descrivere la caccia infernale e le emozioni da essa suscitate dal punto di vista della nobildonna. L'edizione 2016 presenta notevoli differenze, a partire dalla scelta di proporre il testo nella riscrittura di Aldo Busi¹⁸. Tra i temi della novella era menzionato "all'amore non bisogna resistere" (Di Sacco 2016, vol. 1, p. 415) poi rimosso nelle successive insieme a due esercizi: uno che invitava a sintetizzare "con parole tue la morale della storia", un altro che chiedeva, tra le varie consegne, di individuare i passi del testo in cui si manifestano "nobiltà e profondità del sentimento d'amore" di Nastagio (p. 420). Era poi presente una scheda intitolata *Boccaccio e le donne*, che esordiva in questo modo: "Tra gli autori della nostra letteratura delle origini, Boccaccio è quello che ha maggiormente a cuore la donna [...]" (p. 414). In un rapido passaggio della stessa si faceva riferimento ad alcuni luoghi "nell'opera di Boccaccio, ispirati a quella misoginia (atteggiamento d'odio immotivato verso le donne) che è un tema ricorrente nella letteratura antica e medievale"; tuttavia, l'unica novella menzionata a questo proposito era quella dello scolaro e della vedova (VIII, 7), tradizionalmente accostata dalla critica al *Corbaccio*. Restavano invece escluse proprio le due novelle che precedevano e seguivano la scheda e che, nelle edizioni successive del manuale, verranno lette alla luce della loro mentalità sessista: la novella di Lisabetta da Messina¹⁹ e proprio quella di Nastagio degli Onesti.

18 Vi è anche un esercizio in cui si chiede di interpretare la scelta di Busi di intitolare il racconto *Nastagio degli Onesti e lo psicodramma diabolico* (Di Sacco 2016, vol. 1, p. 420). Nelle edizioni successive l'originale boccacciano è accompagnato da una parafrasi integrale.

19 Nell'edizione del 2020, per la novella di Lisabetta da Messina, viene proposto un esercizio che affronta il tema dei matrimoni combinati contrassegnato dal logo dell'obiettivo 5 dell'Agenda 2030 (Di Sacco-Manfredi 2020, vol. 1, p. 376). Nell'edizione del 2025, invece, è presente una scheda intitolata *Scelte precluse*, che accosta il testo al racconto *La scalinata* di Jhumpa Lahiri al fine di "evidenziare come la condizione di subordinazione della donna sia, ancora ai giorni nostri, responsabile di destini tragici o comunque infelici, a testimonianza di una spirale di soprusi contro il genere femminile che si perpetua nei secoli e sembra non avere fine" (Di Sacco-Manfredi 2025, vol. 1, p. 342).

La novella di Nastagio degli Onesti viene inclusa nell’offerta formativa di educazione civica del Giunta-Grimaldi solo a partire dalla terza edizione del 2025, come si evince dall’indice e dalla presenza, in tutte le pagine dedicate al brano, dell’intestazione marginale “Letteratura civile”. Si consideri che la seconda edizione del manuale (2021) era stata pubblicata dopo la prima versione delle Linee guida. Emerge perciò in modo particolarmente evidente l’impatto che la revisione della normativa ha avuto sull’editoria scolastica di settore per quel che riguarda l’attenzione alle questioni di genere (l’ultima versione del documento – lo ricordo – include esplicitamente il “contrasto alla violenza contro le donne” tra gli obiettivi di apprendimento della competenza n. 3). Ma procediamo con ordine. Nella prima edizione del 2016²⁰ la novella è intitolata *L’inferno fantastico di Nastagio degli Onesti* ed è seguita da due schede: *Nastagio visto da Botticelli* e *La donna spietata: da Boccaccio a Keats*. Gli esercizi sul testo sono sette (vol. 1, pp. 479-480). Originale – ma solo per la modalità di svolgimento – il primo, poi eliminato nelle edizioni successive: “Disponi in una nuvola dei tag gli elementi più rilevanti della novella” (si tratta di individuare le parole chiave del testo e di classificarle per importanza). Il secondo – “Descrivi con parole tue la ‘figliuola di messer Paolo Traversaro’” – sembrerebbe essere un esercizio di scrittura creativa sulla base delle poche indicazioni a nostra disposizione. Seguono cinque quesiti di impostazione più tradizionale, compreso uno che richiede di elencare le analogie e le differenze tra la novella e l’episodio del carbonaio di Niversa contenuto nello *Specchio della vera penitenza* di Iacopo Passavanti (un tema normalmente trattato nel commento). In Giunta-Grimaldi 2021²¹ l’approfondimento sulle “donne spietate” viene spostato tra i contenuti digitali e il numero di esercizi aumenta da sette a dieci (vol. 1a, pp. 635-636). Nei nuovi quesiti è possibile notare un maggiore coinvolgimento dello studente nel processo interpretativo, come nel caso della richiesta, tutt’altro che banale, di interpretare i frequenti riferimenti a Dio (anche se alla luce “di quanto si è detto nell’Analisi riguardo al valore di *exemplum* della novella”). Resta però assente qualsiasi spunto che permetta di interpretare la vicenda in chiave di cittadinanza o anche solo di incoraggiare un’interpretazione della stessa sotto una prospettiva attualizzante, a differenza di quanto si verifica nell’ultima edizione (Giunta-Grimaldi 2025, vol. 1, pp. 431-439). Qui le nuove istanze interpretative si notano già nel cambiamento del titolo, che si arricchisce di un emblematico sottotitolo: *L’inferno fantastico di Nastagio degli One-*

20 Ho preso in considerazione la prima versione, quella blu, di *Cuori intelligenti*. Tra riduzioni e aggiornamenti, tra il 2016 e il 2019, sono state pubblicate numerose versioni di questo manuale.

21 Ho preso in considerazione l’edizione rossa di *Lo specchio e la porta*. Una sua riduzione, di colore verde, è apparsa sempre nel 2021. Nel capitolo dedicato a Dante è presente una scheda di approfondimento sulla violenza di genere che fa parte della nuova rubrica “Letteratura e cittadinanza” (Giunta-Grimaldi 2021, vol. 1a, pp. 384-387). Il collegamento con l’obiettivo 5 dell’agenda 2030 è stabilito attraverso gli episodi di Francesca da Rimini e Pia de’ Tolomei, “due donne accomunate da un tragico destino: morire per mano del proprio marito”. Nel capitolo su Petrarca, vol. 1a, pp. 464-468) la stessa rubrica è invece dedicata al tema della pace (obiettivo 16 dell’Agenda 2030), messo in relazione con la celebre esortazione conclusiva della canzone *Italia mia benché il parlar sia indarno* (“[...] Pace, pace, pace”). La rubrica è invece significativamente assente nel capitolo su Boccaccio.

sti. Se una donna dice no. Ancora più significativo è il cambiamento che si verifica nell'analisi del testo, rimasta pressoché immutata nel passaggio tra l'edizione del 2016 e quella del 2021. Riporto integralmente il breve paragrafo *Gli insegnamenti* delle vecchie versioni, in cui si legge di una “duplice morale”:

La morale che si può trarre dalla novella è duplice: innanzitutto, come avevano insegnato i poeti cortesi²², amare vuol dire avere compassione, perciò l'amore – quello vero – dovrebbe essere sempre ricambiato; in secondo luogo, la vera nobiltà non è quella del sangue, ma quella dello spirito. Anche se la fanciulla è “troppo più nobile” di Nastagio (r. 15), questa non è una buona ragione per rifiutare il suo amore (Giunta-Grimaldi 2021, vol. 1a, p. 634).

Nel 2025 il paragrafo è sei volte più lungo ed è preceduto dall'etichetta “Letteratura civile”. La “duplice morale” viene ora accorpata e diventa una “morale ‘di superficie’”. Ne esiste infatti una “più profonda”, secondo cui la “crudeltà” delle due donne è solo quella di essersi rifiutate “di concedersi a coloro che dicono di amarle”:

[...] l'idea che il compito delle donne consista nell'essere “arrendevoli” non nei confronti dell'amore ma dei “piaceri degli uomini” [...] corrisponde a una mentalità che per secoli ha regolato i rapporti tra i sessi assegnando all'uomo la parte del “cacciatore” (ed è appunto ciò che diventa Guido dopo la morte) e alla donna quella di “preda” (così appunto, nell'aldilà, la donna che Guido ha amato), l'uno autorizzato all'uso della forza, l'altra costretta all'obbedienza e alla sottomissione (Giunta-Grimaldi 2025, vol. 1, p. 437).

Ancor prima di configurarsi come un contributo di “Letteratura civile” queste osservazioni rappresentano delle preziose indicazioni di commento, che mettono in luce la simbologia della celebre scena della “caccia infernale”, la visione dei rapporti tra i sessi nel Medioevo e la meccanica del contrappasso; un apporto esegetico che, con ogni probabilità, non sarebbe emerso senza l'introduzione delle nuove Linee guida. Mutamenti significativi interessano anche le schede di approfondimento. Quella su Botticelli viene spostata nei contenuti digitali, mentre quella sulle “donne spietate” della letteratura viene rimossa del tutto. Il loro posto è preso da una nuova scheda, segnalata con i loghi degli obiettivi 5 e 16 dell'Agenda 2030: *Franca Viola e il diritto di dire “no”*. (p. 439). Al suo interno non compaiono riferimenti espliciti alla novella di Nastagio e a Boccaccio ma la continuità tematica delle due letture è suggerita sia dalla somiglianza con il nuovo titolo assegnato alla novella in questa edizione, sia dalla frase conclusiva della nuova versione dell'analisi del testo: “Il diritto a rifiutare, a dire di no, senza che questo ‘no’ debba essere inteso come un atto di arroganza o di vanità è una (lieta) conquista recente” (p. 437). Si crea così un ponte tra l'analisi e la scheda, ma soprattutto tra passato e presente: da un'epoca in cui “se una donna dice no” sta commettendo un torto nei confronti del suo spasimante ad un'altra, quella odierna, in cui quel medesimo “no” è riconosciuto come un

22 Nell'edizione 2016, al posto di “poeti cortesi”, si legge “stilnovisti” (Giunta 2016, vol. 1, p. 479).

diritto garantito dall'ordinamento giuridico. Come da copione il collegamento con il tema di cittadinanza favorisce la comparsa di esercitazioni ricollegabili ai modelli di apprendimento centrati sulla persona e l'utilizzo di metodologie didattiche non convenzionali. Tra i tredici quesiti dell'edizione 2025 è presente un *debate* "per discutere la seguente mozione: le azioni di Nastagio sono giustificate dalle circostanze e hanno un esito positivo per tutti i personaggi coinvolti / le azioni di Nastagio non possono assolutamente essere giustificate perché crudeli" (p. 438). Mentre tra le attività della scheda di approfondimento è presente un compito di realtà sul contenuto degli articoli del codice Rocco abrogati con la legge 442 del 1981 e la richiesta di una riflessione personale sulle minacce alla libertà delle donne nell'Italia contemporanea.

Già prima dell'entrata in vigore della legge 92/2019, il manuale Cataldi-Angioloni (2017) includeva una rubrica, *Letteratura e società*, nella quale testi non letterari venivano messi in relazione con i classici su temi di rilevanza sociale e civile. La rubrica viene mantenuta nelle edizioni successive ma con nuove denominazioni che rimandano in modo esplicito alla nuova normativa sull'educazione civica (*Temi di cittadinanza* in Cataldi-Angioloni 2020; *Io cittadino* in Cataldi-Brugnolini 2025). Resta invariato il tema di attualità scelto per la novella di Nastagio degli Onesti²³, vale a dire il femminicidio. Nelle edizioni 2017²⁴ e 2020 la rubrica ospita un articolo di Adriano Sofri in cui è significativamente presente l'immagine del "cacciatore [che] gode di scovare la preda, inseguirla, braccarla, catturarla e farla finita" già incontrata nella novella. Nell'edizione più recente la scelta ricade sulla lettera che Elena Cecchetti, la sorella maggiore di Giulia, ha scritto al "Corriere della Sera" affinché "la tragedia accaduta a sua sorella diventasse spunto di riflessione sulla violenza di genere". (Cataldi-Brugnolini 2025, vol. 1, p. 483). Ma è da notare soprattutto il cambiamento che si riscontra nella sezione "I temi", un piccolo spazio collocato tra il capello introduttivo e l'inizio del brano antologico di cui si servono gli autori per anticipare i nuclei tematici e offrire così una prima, importante indicazione di commento. Nel 2017 i "temi" erano due: 1) "crudeltà femminile e rifiuto dell'amante"; 2) "disuguaglianza sociale come impedimento all'amore" (vol. 1, p. 439). Nelle due edizioni pubblicate dopo la legge 92/2019 il tema diventa uno soltanto, completamente differente: "rappresentazione negativa del femminile" (Cataldi-Angioloni 2020, vol. 1, p. 431; Cataldi-Brugnolini 2025, vol. 1, p. 475). Se gli esercizi relativi al testo della novella restano invariati²⁵ – e risultano, peraltro, tutti di impostazione tradizionale – nelle rubriche il quadro cambia. In particolare, le differenze tra l'edizione del 2020 e quella del 2025 sembrano riconducibili alle già ricordate indicazioni metodologiche suggerite nelle nuove Linee guida per l'educazione civica. Si assiste infatti a un'evoluzione

23 Il testo non è l'originale boccacciano, ma una riscrittura in italiano moderno di Luciano Corona. La versione in lingua originale è comunque disponibile tra i contenuti digitali.

24 In questa edizione sono presenti anche due estratti di racconti da *L'intimo delle donne*, un ebook promosso dalla piazza digitale "Libreriamo" (Cataldi-Angioloni 2017, vol. 1, pp. 445-446).

25 L'unico cambiamento riguarda la richiesta di elaborare una didascalia per una delle tele di Botticelli poi soppressa nelle edizioni successive per far spazio a una scheda specifica dal titolo *La novella di Nastagio degli Onesti illustrata da Botticelli*.

delle consegne: dalla richiesta di scrivere un articolo di giornale (2017) si passa alla stesura di una lettera contenente “consigli [...] a una ragazza che si affaccia alla vita e inizia a costruire relazioni con l’altro sesso” (Cataldi-Angioloni 2020, vol. 1, p. 439), fino ad arrivare, nell’edizione del 2025, a un’attività di questo tipo:

[...] Immagina di essere una/un reporter e parti da questi versi [“Se domani non torno, mamma, distruggi tutto. / Se domani tocca a me, voglio essere l’ultima” n.d.r.] per creare un podcast con interviste, narrazioni, dati sul tema del femminicidio. I prodotti saranno presentati dagli autori in un incontro pubblico sul tema della sensibilizzazione contro la violenza di genere (Cataldi-Brugnolini 2025, vol. 1, p. 484).

4. I sonetti di Compiuta Donzella

Due sonetti del codice Vaticano latino 3793 attribuiti²⁶ a Compiuta Donzella mettono in scena la sofferenza di una donna a causa dell’imposizione paterna di un matrimonio. Nel primo e più famoso, *A la stagion che ’l mondo foglia e fiora*, l’infelicità dell’io poetico è messa in contrasto con la stagione primaverile in cui “la franca gente tutta s’inamora”; nel secondo, *Lasciar vor[r]ia lo mondo e Dio servire*, Compiuta lamenta che il padre le impedisce addirittura “di servire a Cristo”, cioè di farsi suora, obbligandola a sposare un uomo che neppure conosce. Alla misteriosa autrice viene anche attribuito un terzo sonetto, *Ornato di gran pregio e di valenza*, che si inserisce in una tenzone con un poeta anonimo. Benché quest’ultimo non sia direttamente collegabile a problematiche di genere, è significativo che l’unico manuale in cui è presente interpreti il componimento alla luce della condizione biografico-sociale dell’autrice, affermando che “vivendo in casa e costretta a sposare un uomo sconosciuto, Compiuta aveva certo meno libertà di sperimentare quei sogni d’amore di cui leggeva e che lei stessa poteva immaginare in versi” (Magri-Vittorini 2025, vol. 1, p. 58). I due sonetti incentrati sul tema della “malmaritata” sono invece antologizzati in otto dei dodici nuovi manuali del 2025²⁷. Si consideri che costituiscono, per la loro collocazione nell’indice, la prima occasione per affrontare in classe la questione della subordinazione della donna nella società medievale mediante la lettura di un testo della nostra tradizione letteraria. Nella prospettiva di una letteratura intesa come strumento per comprendere e interrogare il presente è molto significativo che la negazione del diritto di dire no si verifichi in questo caso all’interno della sfera familiare. Pertanto, oltre ad avviare il discorso sui presupposti di una società patriarcale, i

26 “Le tesi a favore o contro l’esistenza di una poetessa *biologicamente* donna dietro la Compiuta rimangono pure congetture, data la mancanza di prove documentarie” (Steinberg, 2006, p. 1). La tesi dell’identità femminile viene accettata da tutti i manuali del campione.

27 *A la stagion che ’l mondo foglia e fiora*: Antonelli-Sapegno 2025, Cataldi-Brugnolini 2025, Langella-Frere 2025, Di Sacco-Manfredi 2025, Giusti-Tonelli 2025. *Lasciar vor[r]ia lo mondo e Dio servire*: Giunta-Grimaldi 2025, Carnero-Iannaccone 2025, Bologna-Rocchi 2025.

versi di Compiuta Donzella potranno essere assunti come punto di partenza per una riflessione più ampia sul ruolo dei genitori nel sostenere, orientare e condizionare le scelte di vita dei figli.

In Langella-Frere 2025 (vol. 1A, pp. 133-135) *A la stagion che 'l mondo foglia e flora* è associato alla rubrica “Società e diritti”, la stessa della novella di Nastagio degli Onesti. Il collegamento con l’educazione civica viene anticipato da una finestra posta sotto il cappello introduttivo ed è poi sviluppato in un apposito paragrafo dell’analisi del testo. *Libertà di scegliere e obblighi sociali* – questo il titolo del paragrafo (pp. 134-135) – è suddiviso in tre parti. La prima è un approfondimento di carattere storico sulla pratica di matrimoni combinati che si conclude con una sintesi particolarmente efficace della condizione femminile nel Medioevo: “Da ragazza, la donna medievale deve sottostare al volere del padre, dei fratelli, o eventualmente di un tutore; da sposata deve sottostare ai voleri del marito, che ne amministra la dote”. Nella seconda si dà conto delle strategie lessicali riconducibili al tema del “sopruso del padre-padrone”, come la ricercata polisemia del termine “segno” (v. 11) – “mio padre [...] / donar mi vole a mia forza segno” –, interpretabile sia come ‘marito’ che come ‘padrone’ (il secondo dopo il genitore). La terza, infine, mette il sonetto in relazione con l’altro sul motivo della “malmaritata”. Dopo tre quesiti chiaramente riconducibili al paradigma linguistico-semiotico – riassumere il contenuto di quartine e terzine con due frasi, illustrare la struttura compositiva circolare, evidenziare le dittologie segnalando quelle sinonimiche – compare un quesito a metà strada tra il paradigma storicistico e quello ermeneutico, che invita a riflettere su come l’autrice ribalti la prospettiva della “*fin’amor* dei trovatori”, facendo leva ancora una volta sul termine “segno”, “che non evoca affatto la signoria d’amore della tradizione cortese” (p. 135). A conclusione dell’apparato didattico un quesito che ricollega il sonetto all’articolo 13 della Costituzione, sollecitando una riflessione individuale sul valore della libertà personale.

Per gli altri manuali mi limito a menzionare le esercitazioni riconducibili ai paradigmi didattici centrati sulla persona. Antonelli-Sapegno 2025 propone di “riscrivere il testo in prosa in forma di lettera: la poetessa scrive a un’amica destinata invece a un matrimonio felice” (vol. 1, p. 102). Di Sacco-Manfredi 2025 invita a registrare un podcast sul fenomeno delle spose bambine (vol. 1, p. 82). Cataldi-Brugnolini 2025 chiede dapprima una riflessione sulla “condizione della donna del Basso Medioevo” e successivamente di individuare e leggere in classe, “accompagnandole con una breve, ma personale motivazione”, altre poesie sull’“aspirazione alla libertà e all’emancipazione”, indicando a titolo esemplificativo *Spazio* di Alda Merini (vol. 1, p. 98)²⁸. In Giusti-Tonelli 2025 si registrano in successione: 1) un invito a riflettere sul “fatto che questa situazione possa essere rappresentata in forma poetica”, 2) un esercizio di scrittura creativa che sollecita l’immedesi-

28 “I testi” – si legge nella consegna – “possono riguardare: la lotta contro le norme sociali e le aspettative di genere; la ricerca di identità e autonomia personale; la sfida alle oppressioni patriarcali e maschiliste; la celebrazione della forza, della resilienza e della creatività delle donne; il ruolo della voce femminile nella letteratura e nella società” (Cataldi-Brugnolini 2025, vol. 1, p. 98). L’attività è accompagnata dalle etichette “life skills” e “orientamento”.

mazione – “Aggiungete almeno due versi alla poesia in cui esprimete che cosa desidera e vuole per sé l’autrice, in alternativa a ciò che le viene imposto dal padre” –, 3) una discussione in piccoli gruppi seguita da un confronto “in plenaria” sui diversi punti di vista: “Anche i maschi, infatti, possono essere assegnati dai loro padri al matrimonio con una donna di cui non sono innamorati. Tuttavia, questo tema, così come quello della monacazione forzata, è affrontato in letteratura da un punto di vista femminile” (vol. 1, p. 82).

Lasciar vor[r]ia lo mondo e Dio servire, testo caratterizzato da una un’aperta polemica nei confronti del mondo maschile, rientra invece nell’offerta antologica di Giunta-Grimaldi 2025, Carnero-Iannaccone 2025 e Bologna-Rocchi 2025. Nel primo il sonetto si legge all’interno di una rubrica dal titolo woolfiano *Una stanza tutta per sé* (vol. 1, p. 24), ma non è presente alcun tipo di esercitazione. In Carnero-Iannaccone 2025 (vol. 1, pp. 118-119) il sonetto è indicato come “Fuori dal canone”. Una delle novità di questa edizione è infatti l’inclusione nell’offerta antologica di “alcune esperienze letterarie attualmente di norma escluse dalla manualistica scolastica” (Carnero 2024, pp. 18-19), come si spiega in un volume di supporto per gli insegnanti che raccoglie tutti questi testi. A differenza degli altri brani i testi “Fuori dal canone” non presentano una batteria di esercizi canonici, ma solo domande “pensate per accompagnare studentesse e studenti a riflettere sulla letteratura, sul mondo e sulle proprie esperienze personali” (p. 28)²⁹. Tutti gli esercizi sono dunque riconducibili a paradigmi didattici centrati sulla persona e ogni quesito è strutturato in due parti. Nella prima viene menzionato uno specifico elemento *del testo* che servirà per avviare la riflessione sul presente; nel caso del sonetto: 1) “l’intenzione di abbracciare la vita religiosa”, 2) il “padre [...] oppositore”, 3) la “polemica nei confronti del mondo maschile”, 4) “i matrimoni [...] imposti con la violenza alle donne”. Nella seconda viene richiesto di andare *oltre il testo* (la sezione degli esercizi è intitolata non a caso “Fuori dal testo”): 1) “[...] attraverso quali scelte concrete una ragazza o un ragazzo può esprimere il proprio rifiuto dei valori dominanti?”; 2) “Ti sembra che oggi, in termini generali, i genitori siano più propensi a supportare le scelte di vita dei figli oppure no?”; 3) “[...] ti sembra che l’atteggiamento dell’autrice potrebbe essere definito ‘femminista’ *ante litteram*? Oppure si tratterebbe di una forzatura?”; 4) “Documentati sul fenomeno e discuti con la classe su quali possano essere le soluzioni efficaci per superare tali situazioni” (Carnero-Iannaccone 2025, vol. 1, p. 119). L’ultimo esempio, preso da Bologna-Rocchi 2025³⁰, si ricollega alla prossima questione da discutere. Dopo aver

29 “L’insegnamento della letteratura a scuola ha senso perché i testi parlano della vita e nella misura in cui essi sono ancora capaci di parlare alla vita dei nostri studenti” (Carnero, 2024, p. 27). A riguardo, segnalo due esercizi, rispettivamente su *Prati* di Antonia Pozzi e sul saggio calviniano *I beatniks e il “sistema”*, che interrogano lo studente sul valore della letteratura fuori dall’aula scolastica: “L’autrice attribuiva [...] alla poesia un valore etico ed esistenziale. Che ruolo rivestono nella tua vita la poesia e più in generale l’arte? Le consideri risorse con le quali confrontarti in merito alle problematiche che vivi nella quotidianità? Oppure le vedi semplicemente come discipline scolastiche? Perché?” (p. 152); “Ritieni che la letteratura, per l’esperienza che ne hai fatta sinora (a scuola ma non solo), possa aiutare le persone a sviluppare una critica degli aspetti negativi della società contemporanea? In quali modi?” (p. 162).

30 Segnalo anche un interessante esercizio interpretativo: “Come spieghi il verso finale del sonetto

ricordato come molti studiosi abbiano messo in dubbio il genere delle poetesse delle origini e come, tra Otto e Novecento, molte scrittrici abbiano scelto di firmare i loro testi con pseudonimi maschili, si domanda: “esistono ancora pregiudizi o valutazioni limitative sulle donne che scrivono e, in caso, quali sono?” (vol. 1A, p. 144).

5. Canone e questioni di genere

Il pregiudizio verso la donna scrittrice è il titolo di una scheda di approfondimento del nuovo capitolo monografico su Elsa Morante in Cataldi-Brugnolini 2025 (vol. 3B, pp. 118-120). La “donna scrittrice” – si legge – è “una figura discussa e non pienamente accettata”, anche se “nel passato, quando le scrittrici erano rarissime, i pregiudizi erano ancora più radicati”. (p. 118). Prima di cedere la parola a Brogi – è presente un estratto dal recente *Lo spazio delle donne* (2022)³¹ – viene avanzata una proposta: “La soluzione ora è ricostruire l’intero campo in cui si gioca la partita della cultura, facendo contare la presenza e l’importanza delle donne, anche quando sono state bistrattate o ammutolite o oscurate”. Di questo “campo” fanno parte anche i manuali scolastici; anzi “il problema” delle scrittrici

sottostimate e sottorappresentate rispetto ai loro colleghi uomini [...] viene rilevato soprattutto in merito alla manualistica scolastica: visto che si tratta dei libri su cui si formano i nostri studenti [...] qualora fossero effettivamente viziati da un pregiudizio maschilista, presenterebbero un *vulnus* non di poco conto in termini di credibilità, affidabilità e valore formativo (Carnero 2024, p. 21).

L’ampliamento dello spazio riservato alla scrittura femminile è un’altra caratteristica dei manuali più recenti. La novità viene dichiarata programmaticamente nelle presentazioni, nelle guide per il docente, sui siti internet degli editori, a volte anche sulle copertine, come nel caso dei manuali del gruppo editoriale Loescher³². Carnero-Iannaccone 2025 recupera nel titolo – e credo si tratti di una prima volta – la citazione di una scrittrice: *Giorni giovani* riprende un verso di Prati di Antonia Pozzi, il cui volto compare sulla copertina del volume 3B, oltre che in quella del volume unico che riunisce i due tomi del terzo anno, dove è preferito a quello di Svevo. Nel Di Sacco-Manfredi, il passaggio dall’edizione 2020 a quella 2025 comporta nell’ultimo volume la sostituzione dell’immagine di Pirandello con quella di Elsa Morante.

[‘non scaccio a cui mi voi dar per isposa’, n.d.r.]? Perché il testo si chiude su quell’affermazione e non, per esempio, su quella che immediatamente la precede [‘Lo padre mio mi fa stare pensosa, / ca di servire a Cristo mi distorna’, n.d.r.]? Organizza la tua interpretazione in un discorso motivato” (Bologna-Rocchi 2025, vol. 1A, p. 144).

31 Il saggio di Brogi è ricordato anche in Bologna-Rocchi 2025, vol. 3B, p. 853.

32 “Più voci ad autori e autrici” (Bologna-Rocchi 2025), “Letteratura al femminile” (Giusti-Tonelli 2025), “Voci di autori e autrici” (Magri-Vittorini 2025)

La questione delle scrittrici “sottostimate e sottorappresentate” nei manuali del triennio era già stata sollevata trent’anni fa – anche se per il solo Novecento – da un gruppo di insegnanti (Zippo, 1995), ma all’epoca non venne presa in considerazione. Langella-Frare 2025 indica nell’“aggiornamento delle ricerche nel campo dell’italianistica” la ragione principale del rinnovamento della sua proposta antologica, che comprende “un vistoso incremento della presenza di scrittrici” (vol. 1A, p. IV)³³. Nel 2022, in particolare, oltre al saggio di Brogi, vengono pubblicate *Per una nuova storia letteraria* di Sanguineti e l’antologia scolastica *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi* di Bertolio. Nello stesso anno veniva presentato alla Camera un secondo disegno di legge³⁴ dedicato alla promozione della diversità e dell’inclusione nei libri scolastici³⁵. A tali iniziative si affiancano ancora una volta le sollecitazioni provenienti dal mondo della scuola, come dimostra il percorso di Indici paritari, che, nato come gruppo informale di docenti “attorno all’esigenza condivisa di prendere la parola sul canone proposto dall’editoria scolastica espressione della cultura patriarcale” (2024, p. 50), diventa, proprio nel 2022, un’Associazione di promozione sociale.

Anche in questo caso l’analisi si limiterà alle novità del 2025, ma già nei libri pubblicati nel 2023 il fenomeno è ben visibile³⁶. Occorre anzitutto confrontare le percentuali di scritture femminili dei nuovi manuali con quelle delle vecchie edizioni. Ho selezionato cinque proposte editoriali, quelle che hanno mantenuto invariato il numero di volumi rispetto alle precedenti. I valori si riferiscono alla percentuale di testi scritti da donne sul totale di quelli antologizzati (sono esclusi solo i brani di critica letteraria): Bologna-Rocchi 2020: 3,21% → Bologna-Rocchi 2025: 6,11%; Cataldi-Angioloni 2020: 4,78% → Cataldi-Brugnolini 2025: 7,73%; Di Sacco-Manfredi 2020: 4,87% → Di Sacco-Manfredi 2025: 7,92%; Giusti-Tonelli 2021: 6,77% → Giusti-Tonelli 2025: 13,53%; Langella-Frare 2019: 2,21% → Langella-Frare 2025: 4,76%. Si registra dunque un incremento

33 Non potendo offrire, per ragioni di spazio, un compendio bibliografico esaustivo rimando alle indicazioni in tal senso che offrono i due studi più recenti sulla questione canone femminile e manuali scolastici: Nisi, 2026 e De Pasquale, Venturini, 2025.

34 La prima proposta di legge è datata 6 agosto 2020. Non riguarda nello specifico i libri di testo la breve Nota 23 dicembre 2019, n. 25184 – Studio di Autori meridionali e di Autrici nelle scuole secondarie di secondo grado.

35 La proposta di legge n. 261 presentata il 13 ottobre 2022, “in particolar modo [...] attenta al genere”, prevede la nascita di un “osservatorio nazionale” che, oltre a redigere ed aggiornare ogni cinque anni le “Linee guida sulla diversità e sull’inclusione nei libri di testo scolastici”, dovrebbe “effettuare una ricognizione dei libri utilizzati nelle scuole di ogni ordine e grado e nei diversi ambiti disciplinari” ed esprimere un parere: se positivo rilascia un riconoscimento “che l’editore appone sul libro stesso”, in caso di parere negativo collabora “con l’editore ai fini della revisione del testo”.

36 Mi limito a ricordare Brusciagli-Tellini 2023, che risulta essere l’unico manuale attualmente in catalogo a dedicare un capitolo monografico per ciascuna di queste tre scrittrici: Morante (unico nome femminile presente nelle Indicazioni nazionali), Deledda e Ginzburg (le sole scrittrici, insieme all’autrice di *Una storia*, incluse nei programmi concorsuali del 2020). Si consideri che nella precedente edizione (2018) nessuna delle tre poteva vantare un capitolo monografico. Un manuale che proponeva un discreto numero di autrici già un anno prima era Tortora-Carmina 2022 (si tratta di una prima edizione).

percentuale che oscilla, a seconda dei casi, tra circa il 62% e il 115%³⁷. Un ulteriore elemento da considerare è la comparsa di nuovi capitoli monografici: *Elsa Morante* (Cataldi-Brugnolini 2025); *Storie e spazi di donne* (Bologna-Rocchi 2025); *Christine de Pizan, Grazia Deledda, Vite narrate* (Giusti-Tonelli 2025); *Vittoria Colonna, Primi sviluppi di una letteratura femminile, Le ribelli: letteratura dell'emancipazione, Elsa Morante* (Langella-Frere 2025).

I nuovi brani vengono generalmente accolti nella versione cartacea. È il caso dei sonetti di Compiuta Donzella, che dimostrano come il fenomeno possa assumere proporzioni davvero notevoli quando il contenuto dei testi si lega alle questioni di genere. È opportuno ricordare a questo punto che si sta parlando di una delle pochissime scrittrici della tradizione letteraria italiana ad aver ricevuto l'apprezzamento di De Sanctis³⁸, il critico che più di ogni altro ha contribuito a definire il canone degli autori oggetto di studio nella scuola italiana e che nella *Storia della letteratura italiana* “emargina la donna” (Sanguineti, 2022, p. 47). Ciononostante, l'autrice è stata raramente antologizzata nei libri scolastici. Oggi, al contrario, i suoi sonetti fanno parte dell'offerta antologica di nove dei dodici manuali pubblicati nel 2025. Non di Sambugar-Sala 2025 e di Roncoroni-Cappellini 2025, ma solo perché questi libri sono riduzioni di opere in più volumi: *A la stagion che 'l mondo foglia e fiora* si legge infatti in Sambugar-Sala 2021 e 2023 e in Roncoroni-Cappellini 2024³⁹. L'unica vera assenza si registra in Carlà-Sgroi 2025, che in ogni caso ricorda l'autrice nella nuova rubrica *Stereotipi di genere* (vol. 1, p. 36). Mentre il sonetto faceva già parte dell'offerta antologica di Antonelli-Sapegno 2023⁴⁰. Nelle precedenti edizioni di tutti gli altri manuali del campione Compiuta Donzella non era antologizzata. Tradotto in valori percentuali, si passa dallo 0% (!) di presenze nelle edizioni di questi manuali apparse prima del 2021 (8,33% prima del 2023) al 91,67% delle edizioni successive. La percentuale scende al 75% se consideriamo solo i testi del 2025, ma questo calo è dovuto al fatto che alcune edizioni solo riduzioni di testi ancora in catalogo.

Stereotipi di genere (Carlà-Sgroi 2025), *L'altra voce* (Antonelli-Sapegno 2025), *Una stanza tutta per sé* (Di Sacco-Manfredi 2025, Giunta-Grimaldi 2025): sono i titoli di rubriche che, pur proponendo una riflessione sulle ragioni dell'assenza o della marginalizzazione delle donne nella produzione letteraria, hanno soprattutto lo scopo di documentare la loro presenza in tutte le epoche della storia della letteratura italiana. Prima di introdurre Sibilla Aleramo e Grazia Deledda, gli autori chiariscono che è solo “a partire dal XX secolo” che “le scrittrici compaiono in maniera significativa nel canone della letteratura italiana, che denuncia, sotto questo aspetto, un ritardo significativo”

37 Bologna-Rocchi 2025 +90,34%; Cataldi-Brugnolini 2025 +61,72%; Di Sacco-Manfredi 2025 +62,63%; Giusti-Tonelli 2025 +99,85%; Langella-Frere 2025 +115,38%.

38 *A la stagion che 'l mondo foglia e fiora* è per De Sanctis “uno stupendo esempio” della semplicità della poesia del Duecento (1961, p. 22).

39 Tra le esercitazioni è previsto un lavoro di gruppo e un dibattito sul fenomeno delle spose bambine (Roncoroni-Cappellini 2024, vol. 1, p. 101).

40 Anche l'edizione 2025 di questo manuale presenta un numero di volumi inferiore ed è perciò significativo che il testo venga mantenuto.

(Bologna-Rocchi 2025, vol. 3A, p. 684)⁴¹. Nel momento in cui figure come Compiuta Donzella, Tullia d'Aragona, Isotta Nogarola, Chiara Matraini, Veronica Franco, suor Arcangela Tarabotti, Petronilla Paolini, Maria Antonietta Torriani, Neera, Clarice Gouzy Tartufali e altre minori della nostra tradizione letteraria fanno il loro ingresso nelle antologie scolastiche ci si dovrebbe chiedere quali siano i criteri che guidano la selezione dei testi. Mi riferisco unicamente a quelle scritture femminili prenovacentesche trascurate fin da tempi di De Sanctis. A riguardo, dall'analisi condotta sui cinque manuali prima menzionati emerge un dato significativo. Su un totale di trenta nuovi brani, sedici (il 53,33%) vengono messi in relazione, attraverso gli apparati didattici, con le tematiche di genere⁴². Significa che in metà dei casi l'inclusione delle scrittrici avviene attraverso testi che sollecitano la riflessione sulla condizione femminile nel corso della storia e, grazie agli apparati didattici che li accompagnano, nel mondo attuale. Quando ciò si verifica è frequente il ricorso ad attività pensate per promuovere la maturazione etica degli studenti e per contrastare stereotipi e pregiudizi. Riporto tre esempi:

[su un componimento di Veronica Franco n.d.r.] *Debate*. C'è un uomo che si sente potente e che usa il linguaggio dell'abuso, forte dell'alleanza col potere maschile. Sferra un attacco personale contro una donna, usando la scrittura (e quindi la cultura) per diffamarla. La donna però risponde punto per punto alle infamie dell'in-

- 41 "Questa rubrica [*Una stanza tutta per sé* n.d.r.] non trova collocazione nel terzo volume per una ragione semplice: l'ultimo secolo e mezzo è quello in cui la critica letteraria ha finalmente concesso visibilità alle scrittrici" (Di Sacco-Manfredi, vol. 1, p. IV).
- 42 Tra parentesi riporto per ogni brano il volume, la pagina iniziale e gli apparati didattici in cui si leggono riferimenti alle questioni di genere. Non sempre per i testi è prevista la terna cappello introduttivo-analisi del testo-esercitazioni. Bologna-Rocchi 2025: Compiuta Donzella, *Lasciar vor[r]ia lo mondo e Dio servire* (vol. 1A, p. 142: cappello introduttivo, analisi del testo, esercitazioni); Arcangela Tarabotti, passo da *L'Inferno monacale* (vol. 2A, p. 88: cappello introduttivo, analisi del testo); Petronilla Paolini, *Sdegna Clorinda a i femminili uffici* (vol. 2A, p. 278: cappello introduttivo, analisi del testo); Maria Antonietta Torriani, passo da *Un matrimonio in provincia* (vol. 2B, p. 104: analisi del testo). Cataldi-Brugiolini 2025: Compiuta Donzella, *A la stagion che 'l mondo foglia e fiora* (vol. 1, p. 96: cappello introduttivo, analisi del testo, esercitazioni); Chiara Matraini, *Quel sì dolce di gloria ardente sprone* (vol. 1, p. 579: cappello introduttivo, esercitazioni); Veronica Franco, *D'ardito cavalier non è prodezza* (vol. 1, p. 581: cappello introduttivo, analisi del testo, esercitazioni). Di Sacco-Manfredi 2025: Compiuta Donzella, *A la stagion che 'l mondo foglia e fiora* (vol. 1, p. 81: cappello introduttivo, analisi del testo, esercitazioni). Giusti-Tonelli 2025: Compiuta Donzella, *A la stagion che 'l mondo foglia e fiora* (vol. 1, p. 79: cappello introduttivo, analisi del testo, esercitazioni); Isotta Nogarola, lettera a Guarino Veronese (vol. 1, p. 560: analisi del testo, esercitazioni); Clarice Gouzy Tartufali, passo da *Maestra* (vol. 3, p. 25 QR code: cappello introduttivo, analisi del testo, esercitazioni). Langella-Frere: Compiuta Donzella, *A la stagion che 'l mondo foglia e fiora* (vol. 1A, p. 133: cappello introduttivo, analisi del testo, esercitazioni); Caterina da Siena, lettera a papa Gregorio XI (vol. 1A, p. 400: esercitazioni); Tullia d'Aragona, passo da *Della infinità d'amore* (vol. 1B, p. 70 QR code: analisi del testo); Vittoria Colonna, lettera a Michelangelo Buonarroti (vol. 1B, p. 284: esercitazioni); Neera, passo dal cap. XX di *Teresa* (vol. 3A, p. 115: cappello introduttivo, analisi del testo, esercitazioni).

terlocutore e non difende solo se stessa, ma tutte le donne come lei. Discuti in classe l'attualità di questa situazione (Cataldi-Brugnolini 2025, vol. 1, p. 583)

[su un passo di *Teresa* di Neera n.d.r.] Il “matrimonio di convenienza” non è solo un aspetto delle società patriarcali e maschiliste del passato, ma una violazione dei diritti umani che continua a funestare la vita di tantissime donne nel mondo. Scrivi un testo di 100 parole per una petizione popolare in aiuto di una donna vittima di questo sopruso, a partire dall'art. 16 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. (Langella-Frare 2025, vol. 3A, p. 117)

[su un passo di *Maestra* di Clarice Gouzy Tartufali n.d.r.] A partire da questa storia, scrivi un breve testo argomentativo in cui esprimi la tua opinione su quei comportamenti maschili che possono rappresentare un pericolo o una limitazione della libertà delle donne (Giusti-Tonelli 2025, vol. 3, p. 25 QR code)

6. Conclusioni

Come dimostrano i due casi di studio analizzati, l'integrazione delle questioni di genere nei manuali scolastici può avvenire secondo due modalità. La prima consiste nel far emergere tali tematiche all'interno di testi già appartenenti al canone, come nel caso della novella di Nastagio degli Onesti. La seconda prevede l'aggiunta di nuovi brani selezionati appositamente a questo scopo. Generalmente sono di donne che, avendo vissuto in prima persona forme di discriminazione di genere, ne hanno lasciato testimonianza nelle loro opere, come Compiuta Donzella, oppure di donne che, facendo sentire la propria voce in epoche in cui l'espressione femminile era fortemente limitata, offrono formidabili esempi di anticonformismo ed emancipazione, come Caterina da Siena che “seppe parlare agli uomini di potere come se fossero suoi pari” (Langella-Frare 2025, vol. 1A, p. 403). Ma può trattarsi anche di testi poco noti – in ambito scolastico si intende – di un autore canonico. Si pensi a due brani indicati come “fuori dal canone” in Carnero-Iannaccone 2025, vale a dire la novella di Madonna Filippa (*Decameron*, VI, 7), che “celebra, già nel XIV secolo, il diritto delle donne all'emancipazione dal potere maschile” (Carnero 2024, p. 19), e l'incipit del XXX canto del *Furioso*, “dove l'autore chiede scusa alle donne che aveva precedentemente insolentito con accuse basate su stereotipi di genere” (Carnero 2024, p. 19). Un altro caso emblematico è quello della novella di Alatiel (*Decameron*, II, 7)⁴³, per la quale in Cataldi-Brugnolini 2025 viene proposto un *debate* sull'oggettificazione della protagonista: “quella di essere bella (o libera di esprimersi attraverso il corpo) può ancora essere considerata una ‘colpa’, ossia una giustificazione per il comportamento predatorio e violento da parte degli uomini?” (vol. 1, p. 457). Ciò che accomuna le nuove aggiunte è proprio il ricorso ad attività volte a stimolare una riflessione in chiave attualizzante su questi temi.

43 Un testo studiatissimo, ma generalmente escluso dalla manualistica scolastica per i contenuti considerati piuttosto scabrosi.

La modalità che prevedere di far emergere le questioni di genere all'interno di testi canonici espone a un rischio maggiore di strumentalizzazione dei testi, ossia di adattamento del loro contenuto a finalità estrinseche, come può essere il collegamento con l'obiettivo 5 dell'Agenda 2030, a discapito di una lettura storicamente e filologicamente fondata. Propongo un unico esempio tratto da *Gazich-Lori 2024*, un manuale di cui nel gennaio 2025 è stata pubblicata una "ristampa aggiornata" (così viene indicata nei crediti). Una prima versione, datata "gennaio 2024", è stata ritirata dal mercato – e sostituita sulle piattaforme digitali dalla nuova – prima dell'avvio dell'anno scolastico 2025-2026⁴⁴. Le due versioni sono identiche tanto nei contenuti quanto nell'impaginazione. L'operazione editoriale è dunque riconducibile a finalità meramente commerciali: l'aggiornamento consiste esclusivamente in tutta una serie di accorgimenti grafici volti a enfatizzare – a partire dalla nuova copertina⁴⁵ – l'attenzione per l'educazione alle relazioni, l'orientamento, la parità di genere⁴⁶ e soprattutto l'educazione civica "secondo le nuove linee guida". Sì, anche secondo quest'ultime, pubblicate il 7 settembre 2024. Si arriva così a dichiarare conforme al contenuto di quel decreto ministeriale un manuale che lo precede nel tempo: nel gennaio 2024, infatti, non era stata ancora diffusa nemmeno la prima bozza del documento. Nell'indice e nelle sezioni antologiche tali aspetti sono "segnalati con evidenza" (*Gazich-Lori 2024[2025]*, vol. 1A, p. 7) attraverso l'introduzione di nuovi loghi ed etichette⁴⁷ che indicano la presenza di attività finalizzate a raggiungere i nuovi obiettivi d'apprendimento.

Nel caso del prologo del *Milione* un esercizio riguarda la "disponibilità a conoscere chi è diverso da noi" (vol. 1A, p. 201) sull'esempio di Marco Polo. Nella prima versione, ai lati della consegna, compariva l'etichetta "educazione civica". Nella "ristampa aggiornata" del gennaio 2025 i loghi/etichette diventano tre e tutti vorrebbero indicare la presenza di un quesito finalizzato a far emergere dal testo una qualche questione di genere: "Parità di genere", "Obiettivo 5: parità di genere" ed "Educazione civica. Nucleo Costituzione. Competenza 3" (la competenza che nelle nuove linee guida include l'invito a "promuovere la parità fra uomo e donna"). Questa è la domanda a cui lo studente dovrà rispondere:

Ti sembra che nella società in cui vivi ci sia il rispetto delle diversità, l'apertura al confronto, la rivalutazione delle proprie convinzioni oppure ti sembra di vivere a

44 Come ho avuto modo di verificare, l'editore ha richiesto alle agenzie di promozione di riconsegnare le vecchie copie.

45 Dove si legge: "Educazione civica secondo le NUOVE Linee Guida", "Parità di genere", "Orientamento", "Educazione alle relazioni". Sulla copertina della versione del gennaio 2024 non compariva invece nessuna di queste voci.

46 Di una maggiore attenzione al "quinto dei diciassette obiettivi dell'Agenda 2030" (progetto "Equilibri") si legge in una nuova pagina non numerata aggiunta dopo quella dei crediti. Un nuovo riferimento alla parità di genere viene inserito anche nelle pagine di presentazione del manuale (*Gazich-Lori 2024[2025]*, vol. 1A, p. 7).

47 "Orientare a orientarsi", "Educazione alle relazioni", "Educazione civica secondo le NUOVE Linee guida".

contatto con chi ha paura del diverso, con chi non è disponibile a conoscere diversi usi o costumi nella convinzione che il proprio modo di vivere sia giusto?

È evidente che l'esercizio non era stato concepito per sviluppare una riflessione sul rispetto per le donne. Oltretutto la diversità a cui fa riferimento Rustichello è di tipo culturale e geografico, non di genere; basta osservare i termini a cui è associato il lemma nel brano: "diverse generazioni delle genti", "diversità delle regioni del mondo", "diversità delle genti". Appare francamente una forzatura anche l'aggiunta dell'etichetta "educazioni alle relazioni" nell'esercizio precedente: "C'è ancora la diversità nel mondo omologato e nell'industria del viaggio organizzato? La diversità ti fa paura, ti inquieta oppure ti attrae?" (p. 200). Che consista in questo il maggiore "impegno per l'inclusione, le diversità e la parità di genere" rivendicato dall'editore nella ristampa aggiornata del manuale in una nuova pagina non numerata posta dopo quella dei crediti?

Bibliografia

- Anelli C. (2025). *A scuola di Novecento. La letteratura italiana del XX secolo nella manualistica scolastica (1923-2023)*. Palermo: Palumbo.
- Armellini G. (2001). Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole buro-pedagogiche e artigianato didattico. *Allegoria*, 38, 89-112.
- Broggi D. (2022). *Lo spazio delle donne*. Torino: Einaudi.
- Carnero R. (2024). *Fuori dal canone. Voci e testi da (ri)scoprire*. Firenze: Treccani Giunti TVP.
- Ceserani R. (1999). *Guida allo studio della letteratura*. Roma-Bari: Laterza.
- De Pasquale E., Venturini M. (2025). "Parole come azioni". La voce delle scrittrici nella didattica della letteratura. *laMODernitàdellaSCUOLA*, II (1), 30-46.
- De Sanctis F. (1961). Storia della letteratura italiana. In F. De Sanctis, N. Gallo (a cura di), *Opere* (pp. 3-848). Milano-Napoli: Ricciardi.
- Falcetto B. (2025). *Servono per vivere. Per un'educazione all'uso della letteratura*. Torino: Loescher.
- Giazson S. (2014). Nastagio degli Onesti (*Dec.* V, 8). Una lettura junghiana. *Strumenti critici*, XXIX (3), 527-542.
- Giovannetti P. (1992). Adottare meno, adottare meglio. In V. Spinazzola (a cura di), *Tirature '93* (pp. 141-148). Milano: Baldini & Castoldi.
- Giovannetti P. (1997). Fra storia e commento. La poesia nelle antologie per il triennio. In F. De Nicola, G. Manacorda (a cura di), *I limoni. La poesia italiana nel 1996* (pp. 19-53). Marina di Minturno: Caramanica.
- Giovannetti P. (2006). Florilegi, crestomazie, storie letterarie: l'eclettismo necessario delle antologie scolastiche. *Per leggere*, 11, 215-230.
- Giovannetti P. (2017). "Effetto canone". Introduzione. *Enthymema*, XVII, 9-15.
- Giusti S. (2023). *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*. Roma: Carocci.
- Giusti S. (2024). Un'idea di letteratura. In S. Giusti, M. A. Molè (a cura di), *Orientare con la letteratura. La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria* (pp. 42-60). Milano: FrancoAngeli.
- Giusti S. (2026). Le antologie di letteratura tra storia della critica e paradigmi dell'insegnamento letterario. In L. Mendrino (a cura di), *I manuali di letteratura italiana: storia, canone, modelli*

- didattici. Atti del convegno PRIN 2022 "Teaching Literature: a Field of Research"* (pp. 15-34). Lecce: Università del Salento.
- Indici paritari (2024). Più donne nei testi scolastici e un nuovo linguaggio. *DWF*, 141, 44-50.
- Luperini R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*. San Cesario di Lecce: Manni.
- Marsi S. (2024). *Il racconto del passato. La formazione del canone letterario italiano tra programmi ministeriali, manuali scolastici e storiografia letteraria (1861-1945)*. Torino: Loescher.
- Nisi D. (2026). La voce silenziata. Appunti per una ricerca sulle scritture femminili nei manuali di storia della Letteratura italiana. In L. Mendrino (a cura di), *I manuali di letteratura italiana: storia, canone, modelli didattici. Atti del convegno PRIN 2022 "Teaching Literature: a Field of Research"* (pp. 155-168). Lecce: Università del Salento.
- Rigo R. (2014). *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: Anicia.
- Sanguineti F. (2022). *Per una nuova storia letteraria. Nuova edizione aggiornata e arricchita*. Ancora: Argolibri.
- Spaliviero C. (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura*. Venezia: Ca' Foscari.
- Steinberg J. (2006). La Compiuta Donzella e la voce femminile nel manoscritto Vat. lat. 3793. *Giornale storico della letteratura italiana*, 601, 1-31.
- Witte T., Sâmihăian F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1-22.
- Zinato E. (1993). Il laboratorio e il labirinto: per una storicizzazione di *Il materiale e l'immaginario. Allegoria*, 13, 105-117.
- Zippo (1995). Poesia italiana del '900 e antologizzazione scolastica. *Allegoria*, 19, 111-128.

Manuali citati

- Antonelli R., Sapegno M.S. (2023). *Letteratura oggi. Edizione blu*. Milano: La Nuova Italia.
- Antonelli R., Sapegno M.S. (2025). *La memoria dei testi*. Milano: La Nuova Italia.
- Bertolio J. L. (2022). *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*. Torino: Loescher.
- Bologna C., Rocchi P., Rossi G. (2020). *Letteratura visione del mondo. Edizione blu*. Torino: Loescher.
- Bologna C., Rocchi P., Rossi G., Gennaro T. (2025). *Leggere e scrivere il mondo. Edizione blu*. Torino: Loescher.
- Bruscagli R., Tellini G. (2018). *Il Palazzo di Atlante. Le meraviglie della letteratura*. Messina-Firenze: D'Anna.
- Bruscagli R., Tellini G. (2023). *Il nuovo Palazzo di Atlante. La letteratura: scoperta e meraviglia*. Messina-Firenze: D'Anna.
- Carlà M., Sgroi A. (2025). *Strade nuove. Storia e antologia della letteratura italiana*. Palermo: Palumbo.
- Carnero R., Iannaccone G. (2025). *Giorni giovani. La letteratura, il presente, il futuro*. Firenze: Treccani Giunti TVP.
- Cataldi P., Angioloni E., Panichi E. (2017). *Letteratura mondo. Edizione rossa*. Palermo: Palumbo.
- Cataldi P., Angioloni E., Panichi E. (2020). *Letteratura plurale. Storia e antologia della letteratura italiana in prospettiva internazionale*. Palermo: Palumbo.

- Cataldi P., Brugnolini S., Santomaro E. (2025). *La letteratura ci riguarda. Storia e antologia della letteratura italiana in prospettiva internazionale*. Palermo: Palumbo.
- Ceserani R., De Federicis L. (1979-1988). *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*. Torino: Loescher.
- Di Sacco P. (2016). *La scoperta della letteratura*. Milano-Torino: B. Mondadori.
- Di Sacco P., Manfredi P. (2020-2021). *Scoprirai leggendo*. Milano-Torino: B. Mondadori.
- Di Sacco P., Manfredi P. (2025). *Nel libro del mondo*. Milano-Torino: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Gazich N., Lori M. (2024). *L'amorosa inchiesta. Edizione azzurra*. Milano: Principato.
- Gazich N., Lori M. (2024). *L'amorosa inchiesta. Edizione azzurra* [ristampa aggiornata: gennaio 2025]. Milano: Principato.
- Giunta C. (2016). *Cuori intelligenti. Mille anni di letteratura. Edizione blu*. Novara: De Agostini Scuola.
- Giunta C., Grimaldi M., Simonetti G., Torchio E. (2021). *Lo specchio e la porta. Mille anni di letteratura. Edizione rossa*. Novara: De Agostini Scuola.
- Giunta C., Grimaldi M., Simonetti G., Torchio E., (2025). *Ogni cosa nel mondo. Mille anni di letteratura*. Novara: De Agostini Scuola.
- Giusti S., Tonelli N. (2021). *L'onesta brigata. Per una letteratura delle competenze*. Torino: Loescher.
- Giusti S., Tonelli N. (2025). *La nuova Onesta brigata. Per una letteratura delle competenze*. Torino: Loescher.
- Langella G., Frare P., Gresti P., Motta U. (2012). *Letteratura.it. Storia e testi della letteratura italiana*. Milano-Torino: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Langella G., Frare P., Gresti P., Motta U. (2019). *Amor mi mosse. Letteratura italiana*. Milano-Torino: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Langella G., Frare P., Gresti P., Motta U. (2025). *Del mondo esperti. Letteratura italiana*. Milano-Torino: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Magri M., Vittorini V. (2025). *Voi ch'ascoltate*. Messina-Firenze: G. D'Anna.
- Roncoroni A., Cappellini M. M., Sada E. (2024). *Una frase, un verso appena... XX secoli di letteratura*. Milano: C. Signorelli Scuola.
- Roncoroni A., Cappellini M. M., Sada E. (2025). *1000 pagine di letteratura PLUS*. C. Milano: C. Signorelli Scuola.
- Sambugar M., Salà G. M. (2021). *Il bello della letteratura*. Milano: La Nuova Italia.
- Sambugar M., Salà G. M. (2023). *Letteratura a colori*. Milano: La Nuova Italia.
- Sambugar M., Salà G. M. (2025). *Letteratura insieme*. Milano: La Nuova Italia.
- Tortora M., Carmina C., Cingolani G., Contu R. (2022). *Una storia chiamata letteratura. Storia e antologia della letteratura italiana*. Palermo: Palumbo.

I.5

Un database per gli interventi di didattica della letteratura in Italia dagli anni Settanta a oggi

Carola Borys

Uno degli obiettivi del progetto PRIN 2022 *La didattica della letteratura come campo di ricerca* consiste nella progettazione e sviluppo di un database che raccolga gli interventi di didattica della letteratura pubblicati in Italia tra gli anni Settanta – momento in cui si inizia a utilizzare l’espressione “didattica della letteratura” nel contesto nazionale – e oggi. Si tratta, per essere precisi, di un obiettivo duplice: fondativo, ossia di centralizzazione della bibliografia costitutiva di un campo, in tutto il suo spessore storico, e di mappatura tassonomica di questa stessa bibliografia, affinché possa servire da supporto per futuri studi.



Fig. 1. La homepage di Dilet

Nella strutturazione e implementazione del database¹ *La didattica della letteratura come campo di ricerca* (d’ora in poi Dilet, Fig. 1) ho dunque incontrato due ordini di problemi: il problema del corpus e il problema della modellizzazione. Il primo ha a che fare

1 dilet.unisi.it. Il sito è stato sviluppato con il supporto informatico di Stefano dei Rossi.

con i confini della bibliografia, temporali e disciplinari, ma anche con la tipologia editoriale dei documenti inclusi: non avendo come punto di partenza un insieme già definito, era necessario stabilire dei criteri di inclusione e esclusione. Il secondo ha a che fare con la rappresentazione del corpus, e con la costituzione di una griglia analitica che possa rispondere alla varietà dei dati.

Per definire il corpus da prendere in considerazione, siamo confrontati a una domanda inaggirabile: qual è l'estensione del campo della didattica della letteratura?

Se, come notano i curatori del francese *Dictionnaire de didactique de la littérature* (2020), “didactique de la littérature” sembra rimandare in modo chiaro a “une réflexion sur l'enseignement de la littérature du point de vue des enjeux et des finalités dont il est porteur, des divers corpus qu'il convoque selon les niveaux scolaires et des démarches et activités qu'il met en œuvre” (p. 15), il suo statuto disciplinare rimane più ambiguo. Il “campo di ricerca” a cui il nostro progetto fa riferimento è dunque un campo aperto a sconfinamenti. Inoltre, costituire un corpus non è mai libero da una certa circolarità epistemica: è il corpus che ci permette di definire il campo di ricerca che ci permette di individuare il corpus.

Questo stesso problema era stato affrontato nel 1987 da Raul Mordenti, che, presentando una nutrita “Bibliografia di didattica della letteratura (1983-1987)” sul *Bollettino di italianistica*, scriveva:

La “Didattica della letteratura” ... non esiste, almeno per la nostra organizzazione accademica delle discipline, cioè non è compresa fra le oltre 5000 discipline professate nelle nostre Università. Che una disciplina (o un campo di ricerca) inesistente per l'Università produca oltre trecento lavori in un quinquennio, è un problema che riguarda evidentemente più l'Università che non la disciplina in questione. La mancanza di una definizione ufficiale e accademica della Didattica della letteratura si riflette tuttavia anche nella Bibliografia che proponiamo: anzitutto è assai difficile delimitare con precisione il nostro campo poiché esso deborda continuamente almeno in due direzioni, da un lato verso la critica e la teoria della letteratura e dall'altro verso la didattica *scripto sensu*, la linguistica, la glottologia (o glottodidattica), a sociolinguistica, la psicologia dell'apprendimento, etc. Questa prima difficoltà si traduce dunque in un pericolo di abbondanza per la Bibliografia, cioè nell'inclusione di titoli esterni al nostro problema; di ciò l'estensore (fino a quando non saranno fissati criteri più certi) si deve assumere per intero la responsabilità. Ma, d'altra parte, esiste una seconda difficoltà legata alla mancata definizione disciplinare: il materiale è assai disperso, spesso irreperibile, legato a esperienze locali o comunque non accentrato in un circuito consolidato di segnalazioni, recensioni, scambi. Questa seconda difficoltà si traduce quindi in un pericolo di incompletezza, cioè nella possibile mancanza di titoli importanti. Anche in questo limite l'estensore si deve assumere la responsabilità, invocando però, oltre alla comprensione, anche l'aiuto concreto del benevolo lettore, cioè la segnalazione di titoli riferiti alla Didattica della letteratura non compresi nella nostra Bibliografia (Mordenti, 1985, p. 33).

Mordenti riscontrava dunque due possibili rischi nella compilazione di una bibliografia di didattica della letteratura: un rischio di dispersività e un rischio di esiguità. In

effetti, la bibliografia da lui proposta optava per un approccio ampio da un punto di vista disciplinare e editoriale: accoglieva interventi anche non primariamente centrati sull'insegnamento, provenienti da supporti vari, tra cui articoli di quotidiani e manuali scolastici. Al contempo, veniva sottolineata la difficoltà a riunire gli interventi elaborati in specifici contesti locali, in quanto passavano spesso sottotraccia.

Per Mordenti, alla base di questi due limiti stava la mancanza di una definizione accademica della didattica della letteratura. Possiamo allora chiederci: cosa è cambiato rispetto al 1987? Sicuramente, con l'introduzione dei 24 CFU (D.L. 13 aprile 2017, n. 59) l'insegnamento di Didattica della letteratura² entra esplicitamente nei curricula universitari, con tutto ciò che un'azione di questo tipo comporta: costituzione di bibliografie per i corsi, redazione di nuovi manuali di didattica della letteratura, tesi di laurea formalmente svolte in Didattica della letteratura. Per quanto riguarda la definizione accademica, invece, non sembrano esserci state evoluzioni sostanziali: si parla di didattica della letteratura, in modo disseminato, in vari Settori Scientifici Disciplinari, e in particolare si affida al settore Letteratura italiana la definizione dei percorsi di formazione degli insegnanti:

Il settore conduce e promuove lo studio della didattica della letteratura italiana, strettamente correlato alla ricerca disciplinare e alle metodologie e tecniche didattiche riferite a tutti gli ordini dell'istruzione; elabora inoltre percorsi specifici per la formazione in ingresso e in servizio dei docenti della scuola primaria e secondaria (D.M. 2 maggio 2024, n. 639 - Allegato A).

Da un punto di vista istituzionale, la didattica è dunque un sottosettore delle varie letterature, senza che venga specificato, nei fatti, in cosa essa consista. Di conseguenza, le problematiche evidenziate da Mordenti in relazione alla compilazione di una bibliografia restano valide: un certo equilibrio instabile tra il troppo e il poco, in particolare dal punto di vista dell'assetto disciplinare, sembra essere costitutivo di questo tipo di operazioni. Per evocare un caso simile, nella bibliografia di glottodidattica curata da Paolo Balboni, in continua fase di aggiornamento³, possiamo trovare tra i criteri di selezione anche quello che regola i rapporti tra "Scienza dell'educazione linguistica e scienze limitrofe", per cui il curatore ammette "una certa arbitrarietà" (Balboni, 2016), data proprio dalla difficoltà di districare nei fatti glottodidattica e linguistica, educazione linguistica e educazione letteraria. Questo tasso di imprecisione non risparmia certo la nostra bibliografia; al contempo, pur tenendo conto delle problematiche di ordine epistemologico sopra enunciate, per poter procedere è stato necessario stabilire dei criteri di inclusione e esclusione degli elementi bibliografici. Sono dunque state fatte le scelte operative riportate di seguito.

- 2 In questo intervento usiamo Didattica con la maiuscola per indicare l'insegnamento universitario, e didattica con la minuscola per indicare il campo di ricerca in generale.
- 3 *Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia* (BLEI), consultabile su <https://www.unive.it/-pag/16976>. La pubblicazione degli aggiornamenti annuali editi dal Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue avviene sulla rivista *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*.

Il database raccoglie la bibliografia relativa alla didattica della letteratura nello spazio italofono: questa è una limitazione necessaria, motivata appunto dall'esigenza fondativa di questa bibliografia. Un'ulteriore limitazione riguarda la natura dei documenti schedati: vengono incluse monografie, volumi collettanei e relativi contributi, atti di convegno e relativi contributi, tesi di dottorato, articoli in rivista (cartacea o online), mentre vengono escluse recensioni, articoli di giornale e post di blog.

Il database intende presentare interventi di didattica disciplinare o lavori sulla letteratura sempre in prospettiva di una sua trasposizione didattica. Non vi si trovano perciò testi che trattano di scuola in generale o testi critici sulla narrativa a tematica scolastica.

Nonostante l'insegnamento della letteratura non possa prescindere da un pensiero sulla letteratura e sulla sua funzione, per privilegiare l'aspetto teorico-pratico della didattica non sono state incluse le opere di teoria letteraria, di scienze sociali, educative e cognitive, che pure costituiscono un riferimento fondamentale del settore. Sono stati invece inclusi contributi che presentano una riflessione teorica esplicitamente collegata all'insegnamento della letteratura, nonché resoconti di pratiche didattiche, sperimentazioni o progetti educativi, purché accompagnati da una cornice concettuale riconoscibile e da un atteggiamento euristico, cioè orientato alla produzione di conoscenza, e non materiali puramente applicativi o operativi, privi di un'esplicitazione metodologica.

L'ultimo criterio ammette tuttavia delle eccezioni: per mappare il modo in cui la didattica della letteratura si è rappresentata a se stessa nel nostro Paese, abbiamo accolto gli articoli presentati nelle sezioni di didattica delle riviste letterarie (come quelle presenti in *Allegoria* o *Per Leggere*), o nelle riviste dedicate alla didattica della letteratura (come la recente rivista *La MODernità della scuola*), anche quando si tratta di letture o commenti ai testi che vengono proposti come spunto per l'attività in classe. Questo vale anche per i volumi collettanei dedicati esplicitamente all'insegnamento della letteratura, il cui indice viene inserito nella sua interezza anche in caso di interventi fuori fuoco.

Come la *BLEI*, anche la nostra bibliografia si configura come incrementale: abbiamo a che fare con un repertorio, implementabile e in fieri, il cui aggiornamento è reso agile dal supporto del database. La base bibliografica del corpus è stata tratta dalle varie operazioni di bilancio di didattica della letteratura – e in particolare dai lavori di storicizzazione del campo di Giusti (2014; 2023) – ma anche dagli altri manuali teorico-pratici più usati negli insegnamenti di didattica della letteratura in Italia⁴. Il primo nucleo bibliografico è stato in seguito integrato da novità editoriali e spogli di riviste. Coerentemente con la vocazione evolutiva del progetto, nella sezione *Contatti* del menu principale è presente anche un form dedicato all'invio di nuove segnalazioni da parte degli utenti.

Veniamo adesso alla struttura delle schede che compongono il database (Fig. 2). I documenti raccolti sono di estrema varietà: come descriverli? Come metterli in relazione tra loro? Come analizzare questa molteplicità? A questo la tassonomia cerca di rispondere strutturando le schede su due livelli: uno superiore, contenente campi bibliografici, e uno inferiore, contenente campi interpretativi. È presente anche un nostro breve sunto

4 Oltre a Giusti (2023), anche Armellini (2008), Luperini (2013), Tellini (2020) e Zinato (2022), secondo i dati raccolti da Sposetti e Molè (2026) nella ricerca pubblicata in questo volume.

del contenuto. La descrizione degli articoli, qualora l'abstract dell'autore fosse disponibile, è stata riportata e segnalata come "Abstract".

La parte superiore della scheda comprende le coordinate bibliografiche (autore, titolo, anno, luogo, editore), arricchite da una mappatura delle sezioni di rivista esplicitamente dedicate alla didattica della letteratura e dall'individuazione di collane editoriali che accolgono la riflessione didattica⁵. Questa scelta consente non solo di registrare i singoli contributi, ma di individuare luoghi editoriali e spazi istituzionali in cui la disciplina si è progressivamente strutturata. Un ulteriore campo indica la natura dei documenti schedati (monografia; volume collettaneo; contributo in volume; contributo in atti di convegno; articolo in rivista; tesi di dottorato).

La parte inferiore della scheda contiene i campi interpretativi, che sono sei (metodo di ricerca; ambito didattico coinvolto; modelli didattici; corpora letterari studiati; teorie letterarie di riferimento; parole chiave). Le tassonomie non ambiscono all'oggettività, ma alla funzionalità⁶: esse riflettono l'impianto epistemologico del progetto fondandosi sulle categorie attraverso cui la didattica della letteratura si è definita come campo di ricerca.

Dettagli Documento	
Tipologia:	monografia
Autore:	Camilla Spaliviero
Titolo:	Educazione letteraria e didattica della letteratura
Anno:	2020
Luogo:	Venezia
Editore:	Edizioni Ca' Foscari
Collana:	Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico
Tassonomie	
Metodi di ricerca:	ricerca teorica, ricerca descrittiva (da dati empirici)
Teorie letterarie:	Ermeneutica, Teorie della ricezione
Parole chiave:	Educazione interculturale, Educazione linguistica
Autori collegati:	
	Spaliviero, Camilla

Fig. 2. Esempio di scheda (è esclusa la descrizione del documento)

- 5 Si pensi ad esempio alla collana di Loescher *QdR/Didattica e letteratura*.
- 6 Elena Pierazzo sottolinea come qualsiasi attività analitica richieda un processo di modellizzazione e come, in particolare per i progetti digitali, sia necessario un certo rigore per rendere la modellizzazione efficace. Al contempo, un punto di vista parziale e una selezione delle informazioni rilevanti sulla base dello scopo della ricerca sono ineludibili (cfr. Pierazzo, 2018 p. 123), oltre a essere ineludibile la natura ambigua e imprecisa dei dati: "to treat a humanities domain within a digital environment, it is necessary to model it in an unambiguous way, but this cannot be done in full because ambiguity and fuzziness is an inherent characteristic of the data" (p. 121).

Ricerca Documenti

Tipologia --	Autore	Curatore
Titolo	Anno	Luogo
Editore	In	Collana
Sezione		
Tassonomie		
Metodi di ricerca	Ambito didattico coinvolto	Corpora letterari
Modelli didattici	Teorie letterarie	Parole chiave

Fig. 3. La funzione di Ricerca avanzata del database

Dei circa 500 record bibliografici finora inseriti, un primo nucleo di circa 100 item è stato schedato per arrivare a definire l'infrastruttura presente. La tassonomia trova infatti una traduzione operativa nella pagina di Ricerca avanzata del database (Fig. 3), che consente di interrogare i record combinando criteri bibliografici e categorie interpretative, e che si aggiunge alla barra di ricerca semplice basata su libero input testuale. Oltre ai campi bibliografici, l'utente può selezionare tramite menu a tendina i tag relativi ai sei campi interpretativi, che hanno l'obiettivo di costruire insiemi coerenti. I tag non sono mutualmente esclusivi in fase di schedatura, per cui uno stesso item può essere associato a più tag. Nella Ricerca avanzata, la selezione simultanea di più tag opera invece come un filtro cumulativo secondo una logica AND, restituendo solo i record in cui i termini selezionati risultano compresenti. Non solo, nelle schede sono mostrati i legami di filiazione tra raccolte e relativi contributi: un volume collettaneo schedato conterrà l'indice degli interventi in esso contenuti, che rimanda alle relative schede (Fig. 4). Vengono inoltre segnalati i collegamenti con le altre schede il cui il campo **Autore** ha lo stesso valore. Gli autori sono indicizzati e consultabili tramite la sezione *Autori* del menu principale. Nella sezione *Database* (Fig. 5), i record bibliografici si trovano invece elencati in ordine cronologico.

Autori collegati:

Acurtis, Cesare

Documenti correlati

Raccolta

Insegnare la letteratura

Contributi

Quasi una premessa

Il poeta, il logotecnocrate e la figlia del macellaio

Paura della poesia (Descrizione di resistenze comparate)

Appunti di didattica letteraria

Nuovo (e settoriale) dialogo di Federico Ruyssch e delle sue mummie

Sul rapporto fra storia e testo letterario [Soggettività, norma sociale, trasgressione]

Letteratura e "persona storica"

Un'ipotesi di didattica della letteratura

I codici negati

[← Torna all'elenco dei documenti](#)

Fig. 4. Rappresentazione delle relazioni tra gli item

Indice dei documenti

Cerca documento... Ordina per anno

Lore Terracini, <i>Sulla didattica della letteratura</i> , Belfagor, 29, 1974 369-87
Remo Ceserani, <i>L'industria culturale e la scuola</i> , Belfagor, 30, 1975 99-111
<i>Analisi testuali per l'insegnamento</i> , a cura di Giovanni Pozzi, 1976
<i>Didattica dell'italiano</i> , a cura di Mario Ricciardi, 1976
Pier Marco Bertinetto, Carlo Ossola, <i>La pratica della scrittura. Costruzione e analisi del testo poetico</i> , 1976
<i>Brano a brano. L'antologia d'italiano nella scuola media inferiore</i> , a cura di Carlo Ossola, 1978
Maria Luisa Altieri Biagi, <i>Didattica dell'italiano</i> , 1978
Cesare Cases, <i>Il poeta e la figlia del macellaio</i> , <i>Quaderni piacentini</i> , n. 69, 1978 83-98
Giovanni Pirodda, <i>Introduzione</i> , in Giovanni Pirodda, <i>L'insegnamento della letteratura. Scrittori di didattica per la scuola d'oggi</i> , 1978 3-5

Fig. 5. La sezione *Database* e l'indice dei documenti

In linea con la denominazione del progetto, il perno della schedatura è costituito dai **Metodi di ricerca**, campo sempre pertinente. Tra i campi interpretativi, esso è infatti l'unico a non essere opzionale. È stato adottato, in una versione semplificata, ossia accorpandone le sottocategorie, lo schema analitico proposto da Daunay e Dufays (2007). I due autori, in un saggio che faceva il bilancio delle ricerche di didattica della letteratura svolte in Francia, avevano distinto principalmente quattro tipi di ricerca: ricerca teorica (speculativa e argomentativa); ricerche descrittive su corpora scritti (studi storici, analisi di corpora, inchieste); ricerche descrittive su dati empirici (studi di caso e rilevazioni sul campo); ricerca sperimentale (quantitativa, qualitativa o mista); ricerca-azione (trasfor-

mazione del contesto educativo di attuazione della ricerca attraverso il coinvolgimento diretto dei docenti). Certo, il corpus considerato da Daunay e Dufays era molto circoscritto: venivano infatti analizzati 157 contributi appartenenti agli atti dei convegni annuali dei ricercatori in didattica della letteratura di ambito francofono, pubblicati tra il 2001 e il 2006. In un bilancio simile, condotto a più di dieci anni di distanza da Florey e Cordonier sugli atti del periodo 2001-2016, veniva al contempo messa in rilievo la difficoltà a districare le ricerche teoriche da quelle descrittive: “il est souvent ardu de décider si une étude est de type descriptif ou de type théorique. [...] De nombreux travaux combinent donc des données descriptives à visée nomothétique (mise en évidence de régularités) à des données théoriques (à finalités modélisantes et herméneutiques)” (Florey, Cordonier, 2019, p. 25). Questa incertezza nella classificazione, come notato da diversi autori citati da Florey e Cordonier (Dufays, 2001; Rouxel, 2015) viene ricondotta alla natura poco formalizzata della disciplina e contemporaneamente alla varietà produttiva presente nella comunità dei ricercatori in didattica della letteratura. Non vi è dunque misurazione esatta, ma comunque un’ approssimazione possibile. Nel caso del nostro database, per assegnare il tag pertinente ci si è riferiti alla domanda di ricerca posta dal contributo in oggetto.

Nel processo di adattamento delle categorie al contesto italiano, si è reso però necessario introdurre ulteriori etichette, tra cui il tag “Materiali per la classe”, destinato a identificare una specifica tipologia di contributo (letture, commenti, approfondimenti disciplinari, proposte di attività o resoconti di progetti didattici) dall’ immediato interesse applicativo. Non si tratta di “ricerche” a pieno titolo: la scelta di rappresentarle nel database viene, come abbiamo già accennato, dalla frequenza con cui questo tipo di materiali figurano nelle sezioni rivista dedicate alla scuola o nei volumi collettanei sull’ insegnamento della letteratura.

Dilet contiene poi un campo **Ambito didattico coinvolto**, applicabile qualora gli interventi schedati si rivolgano a una destinazione specifica: scuola dell’ infanzia; scuola primaria; scuola secondaria di I grado; scuola secondaria di II grado (biennio); scuola secondaria di II grado (triennio); università; formazione professionale; educazione degli adulti; orientamento formativo; educazione non-formale.

Nel campo dedicato ai **Modelli didattici** ci si è basati, come in Giusti (2023), sul framework europeo di Witte e Sâmihăian (2013), che distinguono tra modello culturale, modello linguistico, modello sociale e modello della crescita personale nell’ insegnamento della letteratura. I primi tre modelli trovano corrispondenza nella tradizione italiana, per esempio nella tipologia proposta da Armellini (2008), che aveva individuato un modello idealistico-storicistico, fondato sulla trasmissione dei contenuti; un modello struttural-semiotico, centrato sull’ analisi del testo e spesso associato alla programmazione per obiettivi; e un modello ermeneutico, che pone al centro l’ interpretazione. Il quarto modello, che a questi si aggiunge, si distingue per il maggior peso attribuito alla funzione formativa della letteratura nella crescita dell’ individuo.

Un ulteriore campo interpretativo riguarda i **Corpora letterari** oggetto degli studi inclusi in bibliografia. L’ individuazione dei tag per designare i vari corpora risponde a criteri differenti e complementari. Un primo criterio è di natura formale-operativa e distingue

tra poesia, narrativa e manualistica scolastica: pur non essendo sempre esaustivo o criticamente solido, esso permette di interrogare il database a partire dalle forme letterarie oggetto di insegnamento nella maniera in cui esse vengono prevalentemente menzionate negli interventi. Un secondo criterio riguarda il medium e consente di segnalare iconotesti e materiali audiovisivi. Un terzo criterio è legato al destinatario, come nel caso della letteratura giovanile (Nobile, 2025). Si tiene inoltre conto del grado di istituzionalizzazione del corpus, distinguendo tra “Letteratura istituzionale” e “Letteratura di consumo”, nonché di criteri culturali che permettono di isolare ambiti quali la letteratura delle donne o la letteratura mondiale.

Per il campo **Teorie letterarie** si è adottato un approccio prevalentemente *bottom-up*, individuando le cornici teoriche effettivamente mobilitate nei contributi schedati. L’obiettivo non era né classificare in modo rigido secondo appartenenze disciplinari, né di proporre un ritratto esaustivo dei metodi critici, ma rendere conto delle matrici teoriche che informano la riflessione didattica a partire dai riferimenti espliciti degli interventi. Si è perciò ritenuto di raggrupparli nei seguenti tag: “Approcci cognitivi”; “Critica tematica”; “Ermeneutica”; “Geocritica”; “Psicoanalisi”; “Strutturalismo”; “Teorie della ricezione”. Se è vero che la geocritica è difficilmente districabile dalla critica tematica, e l’ermeneutica e gli approcci cognitivi rientrano comunque nell’alveo generico delle teorie della ricezione, si è comunque scelto di preservare il potenziale di specificazione di queste etichette, proprio perché apparsi con frequenza rilevante in sede di schedatura.

Infine, il campo delle **Parole chiave** svolge una funzione trasversale: permette di registrare concetti, approcci o ambiti disciplinari ricorrenti che non rientrano pienamente nelle categorie precedenti, precisandone ulteriormente il profilo, descrivendo con maggiore accuratezza i singoli item e favorendo la costruzione di relazioni tra record. È il caso di alcuni argomenti come il canone, il digitale, l’educazione alla lettura, l’educazione interculturale, la normativa scolastica, o di approcci didattici come il WRW, la lettura ad alta voce, l’analisi del testo. La natura flessibile delle parole chiave consente così di rispondere alla varietà del corpus e di adattarsi alla sua implementazione; al tempo stesso, poiché esse costituiscono uno dei principali strumenti di indicizzazione della conoscenza, rendono Dilet più facilmente confrontabile con altre banche dati.

Come proseguire, adesso? Innanzitutto, è probabile che dai prossimi ampliamenti della schedatura derivi una possibile revisione, aggiornamento o aggiunta delle **Parole chiave**. Per sfruttare al meglio le potenzialità dello strumento, lo si potrà implementare a partire da piccoli corpora coerenti (volumi collettanei, riviste), per quanto riguarda le pubblicazioni sia passate che future⁷. Infatti, l’impostazione del database presenta alcune limitazioni: per esempio, la maggior parte dei campi è a compilazione opzionale. Questo fa sì che l’incidenza dei tag non possa essere calcolata in relazione al totale degli item. Inoltre, la bibliografia (attuale e potenziale) è troppo estesa perché possa essere schedata integralmente in tempi brevi. Lavorare su insiemi limitati ma completi permette di aggirare questi limiti.

7 Tra quelle recenti, vi è la rivista diLet, per Pensa MultiMedia, risultato anch’essa del nostro Prin, e il cui primo numero è uscito a giugno 2026.

Concludiamo rievocando un progetto che, negli anni Ottanta, aveva avuto il nostro stesso obiettivo: quello della costituzione di una bibliografia informatizzata di didattica della letteratura. Si tratta del gruppo R.I.D.L. (Ricerca Interuniversitaria sulla Didattica della Letteratura)⁸, ricerca “di interesse nazionale e di rilevante interesse per lo sviluppo della scienza”. In quel caso la bibliografia non aveva un punto iniziale né confini geografici stabiliti a priori⁹, ma il progetto era giunto a una soluzione simile alla nostra: quella di una strutturazione su due livelli delle schede, per quanto con scelte analitiche differenti. Raul Mordenti ne offre una presentazione nell’articolo già citato. La parte superiore della scheda conteneva le informazioni bibliografiche, mentre quella inferiore comprendeva quattro campi: la tipologia sommaria del titolo, l’area scolastico-formativa di riferimento, anche extranazionale, l’argomento e la reperibilità. La “tipologia sommaria del titolo schedato” (Mordenti, 1985, p. 58) combinava la natura editoriale del documento – per esempio manuale, recensione o intervista – con una classificazione di carattere epistemologico. Infatti, tra queste tipologie, l’etichetta “Teoria” designava gli “scritti teorici, critici, etc.”, mentre “Documentazione” comprendeva gli “scritti applicativi, materiali, curricoli, resoconti di esperienze, questionari, etc.”. Quest’ultima categoria testimonia l’attenzione riservata, nelle riviste e nei volumi del contesto italiano, ai materiali derivati dalla pratica didattica e trova una corrispondenza nella nostra scelta di introdurre il tag “Materiali per la classe”. Le condizioni tecnologiche entro le quali operava il progetto R.I.D.L. erano naturalmente molto diverse da quelle attuali, soprattutto per quanto riguarda la conservazione dei dati, la loro diffusione e le modalità di inserimento. Il confronto mostra tuttavia una continuità significativa: alla riflessione sulla didattica della letteratura si è accompagnata nel tempo l’esigenza di organizzare e rendere accessibile una produzione bibliografica ampia ed eterogenea. In questo senso, la didattica della letteratura ha anche una storia di progetti digitali che merita di essere ricostruita insieme alla sua storia teorica e disciplinare. Il nostro database si inserisce in questa traiettoria, aggiornandone strumenti e modalità operative e proponendosi come una struttura aperta a successive integrazioni e revisioni.

Bibliografia

- Armellini G. (2008). *La letteratura in classe. L’educazione letteraria e il mestiere di insegnante*. Milano: Unicopli.
- Balboni P. (a cura di) (2016). *Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia (BLEI)*. Consultato il 12 marzo 2026: <https://www.unive.it/pag/16976>.
- Brillant Rannou N., Le Goff F., Fourtanier M.-J., Massol J.-F. (a cura di). (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris: Honoré Champion.
- Daunay B., Dufays J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La Lettre de l’AIRDF*, 40, 8-13.

8 Il gruppo era coordinato all’epoca da Annalisa Goldoni (cfr. Mordenti, 1985).

9 “Né limiti cronologici né limiti geografici” (Mordenti, 1985, p. 53).

- Dufays J.-L. (2001). Quelles (s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature? *Enjeux*, 51-52, 7-39.
- Florey S., Cordonier N. (2019). Dix-sept années de recherches en didactique de la littérature (2001–2016). Typologie, histoire, perspectives. In N. Denizot, J.-L. Dufays, B. Louichon (a cura di), *Approches didactiques de la littérature* (pp. 17-32). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Giusti S. (2014). *Per una didattica della letteratura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giusti S. (2023). *Didattica della letteratura italiana*. Roma: Carocci.
- Luperini R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione*. Lecce: Manni.
- Molè M.A., Sposetti P. (2026). L'insegnamento della Didattica della Letteratura nell'Università italiana: pratiche didattiche e prospettive evolutive. In C. Borys, P. Di Nicola, S. Giusti, A. M. Molè (a cura di), *La didattica della letteratura come campo di ricerca* (pp. 83-92). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mordenti R. (1985). Il dibattito sulla didattica della letteratura in Italia (1982-1986). *Bollettino di Italianistica*, III (1-2), 20-60.
- Mordenti R. (1997). *Didattica della letteratura italiana*. Roma: La Goliardica.
- Nobile A. (a cura di). (2025). *Dizionario di letteratura giovanile*. Brescia: Scholé.
- Pierazzo E. (2018). How subjective is your model? In J. Flanders, F. Jannidis (a cura di), *The shape of data in Digital Humanities*. Londra: Routledge.
- Rouxel A. (2015). Recherches en didactique de la littérature et réflexivité critique. In M.-F. Bishop, A. Belhadjin (a cura di), *Les Patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels* (pp. 9-16). Paris: Honoré Champion.
- Ruozzi G., Tellini G. (a cura di). (2020). *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative*. Firenze: Le Monnier.
- Witte T.C.H., Sâmihăian F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1-22.
- Zinato E. (a cura di). (2022). *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*. Bari-Roma: Laterza.

L'insegnamento della didattica della letteratura nell'Università italiana: pratiche didattiche e prospettive evolutive

Maria Alessandra Molè / Patrizia Sposetti

Introduzione

L'insegnamento della didattica della letteratura nei corsi universitari italiani dipende in modo significativo dai manuali adottati, che orientano contenuti, approcci metodologici e formazione dei futuri insegnanti. La scelta dei testi rivela diverse prospettive: alcuni volumi privilegiano una visione tradizionale, centrata sulla scuola secondaria di secondo grado, mentre altri propongono un'impostazione più inclusiva, attenta anche alla scuola secondaria di primo grado e alle sfide educative contemporanee. Per comprendere come questi orientamenti si traducano nella pratica didattica, l'analisi è stata integrata con i dati raccolti tramite un questionario somministrato al corpo docente dei corsi di didattica della letteratura. Questo approccio consente di combinare l'esame dei materiali di riferimento con la percezione diretta dei docenti, promuovendo una riflessione critica sulle specificità della didattica della letteratura e sulle modalità con cui essa viene progettata e insegnata, mettendo in luce tendenze e direzioni di sviluppo.

1. Premessa sui testi e sugli Autori

Negli studi sulla didattica della letteratura, uno degli aspetti più importanti riguarda la scelta dei manuali e dei testi di riferimento, i quali influenzano profondamente la formazione dei futuri insegnanti. Un elemento chiave di questa riflessione è la distinzione tra testi che si concentrano esclusivamente sulla scuola secondaria di secondo grado e quelli che includono anche la scuola secondaria di primo grado, spesso trascurata nei percorsi accademici. Un ulteriore elemento di differenziazione riguarda la struttura stessa dei volumi selezionati per questo studio: alcuni si presentano come manuali organici, con un impianto teorico-metodologico chiaro, mentre altri sono raccolte di saggi che riflettono approcci diversificati e, talvolta, meno sistematici.

Tra i testi analizzati, quello di Simone Giusti (2023) è l'unico a configurarsi come un

vero e proprio manuale strutturato per l’insegnamento della didattica della letteratura. Il suo punto di forza è l’attenzione trasversale ai vari ordini scolastici, comprendendo sia la scuola secondaria di primo grado sia quella di secondo grado. Questo aspetto è di fondamentale importanza, considerato che i corsi universitari di didattica della letteratura formano prevalentemente insegnanti destinati a operare nelle scuole secondarie di primo grado. Anche Zinato (2022) si muove in questa direzione, pur non configurandosi come un manuale, ma come una raccolta coordinata di contributi scritti da insegnanti di scuola, con una cornice teorica fornita dallo stesso curatore.

In contrasto con questi approcci più ampi, Ruozzi e Tellini (2020) adottano una prospettiva focalizzata sul triennio dei licei. Il volume è articolato in due parti: una prima sezione di carattere teorico, curata da docenti universitari, e una seconda sezione dedicata agli aspetti applicativi e alle pratiche didattiche, curata da insegnanti di scuola. È interessante osservare come questa divisione rifletta anche una differente composizione di genere: nella prima sezione prevalgono autori di sesso maschile, mentre la seconda è interamente composta da autrici. Tuttavia, la mancanza di un’attenzione specifica per la scuola secondaria di primo grado rappresenta un limite significativo per chi si prepara a insegnare in quel determinato contesto.

Sul versante dei testi più radicati nei modelli didattici tradizionali, Armellini (2008) raccoglie saggi risalenti agli anni ‘90, con un focus esclusivo sulla scuola secondaria di secondo grado. Il suo approccio riflette, quindi, paradigmi educativi di quell’epoca, senza considerare direttamente le trasformazioni più recenti e le esigenze della scuola secondaria di primo grado. Ancora più ancorato ai modelli didattici del passato è il lavoro di Luperini (2013), la cui prima edizione risale al 1998. Pur essendo stato aggiornato con cinque edizioni successive, il volume rimane espressione di un’impostazione novecentesca, basata sulla didattica della letteratura come trasmissione del canone.

Questa prima panoramica dei testi evidenzia due tendenze principali: da un lato, testi che mantengono una visione più tradizionale e centrata sulla scuola secondaria di secondo grado, dall’altro, contributi che si aprono a una prospettiva più inclusiva e trasversale, rispondendo meglio alle esigenze attuali della formazione degli insegnanti. La scelta del manuale o del testo di riferimento assume, dunque, una valenza metodologica e pedagogica fondamentale, poiché influisce sulle competenze e sulla preparazione dei futuri docenti, determinando in parte il loro approccio alla didattica della letteratura nei diversi ordini di scuola.

Autore	Anno	Titolo	Casa editrice
Guido Armellini	2008	La letteratura in classe. L’educazione letteraria e il mestiere di insegnante	Unicopli
Simone Giusti	2023	Didattica della letteratura italiana	Carocci
Romano Luperini	2013	Insegnare la letteratura oggi.	Manni
Gino Ruozzi, Gino Tellini	2020	Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative	Mondadori Education
Emanuele Zinato	2022	Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile	Laterza

Tab.1: Lista dei manuali

2. Dalle premesse ai significati nascosti: cosa rivelano i manuali

Di seguito si propone un'analisi delle premesse e delle introduzioni dei testi più utilizzati nell'ambito dei programmi di didattica della letteratura attivati dagli atenei universitari statali a livello nazionale. Il lavoro è stato organizzato in 3 fasi:

- **Fase 1:** Dopo aver individuato i testi d'esame più utilizzati, si è proceduto con la lettura e analisi degli stessi, facendo una sintesi degli aspetti più importanti. Questa prima fase di esplorazione ha consentito una familiarizzazione con i testi permettendo di osservarli nel loro insieme.
- **Fase 2:** Dopo la lettura si è proceduto a individuare delle categorie di analisi sul software MAXQDA per ogni testo inserito. Questa fase è stata fondamentale per definire in modo preciso le categorie che devono contenere aspetti significativi, e per far emergere le dimensioni tematiche principali.
- **Fase 3:** Si è proceduto con la codifica grazie all'utilizzo del software MAXQDA: sono state assegnate delle categorie (codici) a passaggi testuali dei manuali e individuato i temi maggiormente ricorrenti. I codici sono etichette che assegnano un significato simbolico alle informazioni descrittive o inferenziali raccolte durante uno studio. Essi sono necessari per ridurre le complessità delle informazioni. Con MAXQDA, infatti, è possibile evidenziare tali passaggi di testo utilizzando un evidenziatore elettronico. Si può utilizzare lo stesso colore per lo stesso tipo di sezioni evidenziate, ad esempio blu per il linguaggio e rosso per le contraddizioni all'interno o tra testi diversi. Si possono evidenziare anche le parole e le frasi frequentemente utilizzate.

Le categorie individuate dalla lettura dei testi sono le seguenti:

Categorie	Autore
Insegnamento come interazione dialogica	Zinato, Armellini, Giusti
Letteratura come dialogo e fusione di orizzonti	Zinato
Dimensione democratica della didattica della letteratura	Giusti
Crisi della letteratura come istituzione	Giusti
Collaborazione tra università e scuole	Giusti
Approccio laboratoriale e partecipativo dell'insegnamento	Giusti
Nuovi percorsi di studio per generi letterari e per temi	Luperini
Classe come comunità ermeneutica	Zinato, Luperini
Senso etico e pedagogico dell'educazione letteraria	Armellini
Studente come soggetto dell'apprendimento	Luperini

Apertura alle letterature straniere	Luperini
Partecipazione studenti stranieri/ approccio transculturale	Luperini
Approccio interdisciplinare e non specialistico	Luperini, Ruozi e Tellini
Letteratura come esperienza necessaria	Ruozi e Tellini
Rifiuto di un approccio unidirezionale dell'insegnamento	Armellini
Docente burocratizzato e troppo disciplinato	Luperini
Mancanza dell'insegnamento della Didattica della Letteratura nelle Università	Luperini
Declino della civiltà italiana ed eccessivo individualismo	Luperini
Progettazione e improvvisazione dell'insegnamento	Armellini
Formazione insegnanti da affidare ad altri insegnanti	Armellini
Dimensione critica e rituale dell'insegnamento letterario	Zinato
Docente come mediatore culturale	Luperini
Letteratura come strumento per pensare e agire nel presente	Zinato

Tab. 2: Le categorie emerse dalla lettura dei manuali

L'analisi evidenzia la dimensione dialogica dell'insegnamento (Zinato, 2022; Armellini, 2008; Giusti, 2023), una dimensione che si fonda sulla centralità del dialogo tra docente e studente quale principale strumento di attivazione di un apprendimento significativo. Tale prospettiva promuove una visione dell'insegnamento inteso come processo dinamico e bidirezionale, nel quale il sapere e la conoscenza non vengono imposti dall'alto, ma vengono co-costruiti attraverso il confronto tra le diverse voci coinvolte. Tuttavia, l'efficacia di questa modalità dialogica dipende anche dalla capacità del docente di mantenere un equilibrio tra apertura all'interazione e mantenimento di una direzione pedagogica chiara, evitando che la discussione si disperda in un eccessivo relativismo. In questo contesto, la letteratura assume una valenza fondamentale come strumento di fusione di orizzonti, come sottolineato da Zinato. Infatti, il testo letterario non viene considerato solo come un artefatto materiale, ma come un mediatore che connette il testo al contesto (Ruozi, Tellini, 2020) favorendo, così, un incontro tra le esperienze del lettore e le visioni offerte dal testo letterario stesso (Zinato, 2022). Tale fusione, però, non è priva di sfide, poiché la capacità degli studenti di percepire e valorizzare questi orizzonti differenti può variare notevolmente, richiedendo un accompagnamento costante da parte dell'insegnante, il quale deve saper condurre e accompagnare gli studenti nella comprensione e nelle riflessioni critiche legate ai testi.

A questo si affianca una riflessione sulla dimensione democratica della didattica della letteratura (Giusti, 2023), che invita a riflettere sull'importanza di garantire pari oppor-

tunità di comprensione e partecipazione per tutti gli studenti, senza tuttavia scivolare in un approccio omogeneizzante che appiattisca le differenze individuali e culturali di provenienza. La sfida centrale risiede, perciò, nella costruzione di una metodologia didattica inclusiva (Ruozzi, Tellini, 2020) che permetta di coniugare universalità e specificità, rispondendo così all'eterogeneità della popolazione studentesca, senza ridurre la complessità dei contenuti disciplinari. In parallelo, la crisi della letteratura come istituzione, anch'essa affrontata da Giusti, solleva interrogativi sulla sua posizione all'interno dei contesti educativi contemporanei. Sebbene la letteratura continui a ricoprire un ruolo di grande rilievo, è necessario riconoscere che essa non può più essere concepita come un'istituzione intangibile e immutabile, ma deve essere ripensata attraverso approcci capaci di valorizzarne l'interconnessione con le sfide, le trasformazioni e le criticità della società contemporanea. La collaborazione tra università e scuole, un altro tema sviluppato da Giusti, rappresenta una possibilità concreta per avviare un dialogo tra i diversi ambiti educativi, favorendo un continuo aggiornamento delle pratiche didattiche. Tuttavia, questa collaborazione richiede un impegno a superare le resistenze strutturali e culturali, per costruire un ponte tra teoria e pratica che non si limiti a momenti di discussione, ma si concretizzi in iniziative didattiche comuni.

Un altro aspetto indagato nel testo di Giusti si sofferma sull'approccio laboratoriale e partecipativo dell'insegnamento, che si rivela un utile strumento per promuovere l'attivazione di competenze critiche e riflessive tra gli studenti. Tuttavia, deve essere tenuto in considerazione il rischio che tale approccio diventi un'attività fine a sé stessa e priva di una direzione formativa precisa. La didattica deve, dunque, saper integrare l'approccio partecipativo con una progettazione rigorosa, che preservi la profondità del contenuto senza cedere a forme di intrattenimento superficiale. In un simile contesto, l'introduzione di nuovi percorsi di studio per generi letterari e temi (Luperini, 2013) offre una visione articolata della letteratura, capace di adattarsi alle esigenze di un pubblico eterogeneo. Tuttavia, l'efficacia di tali percorsi dipende anche dal saper mettere in relazione e connettere i diversi temi e generi. È necessaria quindi una lettura sistemica dei diversi percorsi che mantenga una coerenza metodologica e concettuale, fondamentale per evitare una visione disgregata della disciplina. Un altro aspetto sul quale è necessario porre attenzione è il concetto di "classe come comunità ermeneutica" (Zinato, 2022; Luperini, 2013; Giusti, 2023), uno spazio di interpretazione condivisa dei testi dove ogni studente condivide il proprio orizzonte esperienziale e culturale. Tuttavia, la realizzazione di questa comunità ermeneutica non è priva di difficoltà, in quanto richiede una gestione attenta delle dinamiche di gruppo e la capacità di integrare le diverse interpretazioni in modo che nessuna voce prevalga a scapito delle altre. La sfida principale risiede nella necessità di stimolare una lettura critica, evitando che la pluralità delle interpretazioni si traduca in una dispersione di significato. Il senso etico e pedagogico dell'educazione letteraria, come proposto da Armellini (2008), assume un ruolo cruciale nell'accompagnare gli studenti verso una consapevolezza critica della realtà che li circonda e che vivono quotidianamente. Tuttavia, un approccio etico che si limiti a un giudizio morale rischia di ridurre la letteratura a strumento di conformismo, mentre dovrebbe piuttosto stimolare la riflessione e l'approfondimento delle questioni sociali, politiche e culturali. In questo processo, lo studente

deve essere riconosciuto come soggetto attivo dell'apprendimento (Luperini, 2013), in quanto è il suo coinvolgimento diretto nella costruzione del sapere che consente un autentico processo di crescita.

L'apertura alle letterature straniere, come enfatizzato da Luperini, è un'altra tematica fondamentale per ampliare gli orizzonti culturali degli studenti, ma deve essere attuata con attenzione per evitare una visione riduttiva delle letterature straniere. Un vero approccio transculturale implica un incontro autentico tra culture, che stimola un reciproco arricchimento, piuttosto che un atto di appropriazione. La partecipazione degli studenti stranieri, inoltre, non deve essere trattata come un elemento marginale, ma come una risorsa fondamentale per il miglioramento della didattica e dell'approccio interculturale. L'approccio interdisciplinare e non specialistico, difeso da Luperini, offre una prospettiva innovativa, ma implica la necessità per i docenti di acquisire competenze al di fuori del proprio campo disciplinare, un compito non sempre facile, ma imprescindibile per la formazione di una visione complessiva del sapere. Oltre all'interdisciplinarietà, anche l'enfasi sui percorsi di genere e tematici rappresenta un'opportunità per declinare la letteratura in chiave contemporanea, ma necessita di una costante attenzione affinché tali percorsi non diventino strumenti riduttivi, rischiando di confinare il testo letterario a mere etichette (Luperini, 2013). In questo quadro, il rifiuto di un approccio unidirezionale all'insegnamento (Armellini, 2008), evidenzia la necessità di un rinnovamento delle pratiche didattiche, che non possono più limitarsi a un trasferimento unidirezionale del sapere, ma devono invitare lo studente a un coinvolgimento attivo e critico. Allo stesso modo, il docente non deve essere visto come un'entità burocratica o disciplinata, ma come un mediatore culturale (Luperini, 2013), in grado di guidare gli studenti attraverso il complesso panorama di letture e riflessioni possibili. La formazione degli insegnanti, come sottolineato da Armellini, deve passare attraverso un processo di aggiornamento continuo e di confronto tra pari, in cui l'insegnante stesso viene considerato come un soggetto in formazione permanente.

Infine, la didattica della letteratura, come interpretazione di forme e testi letterari, e la lezione come esperienza di sospensione e attenzione, concetti avanzati da Zinato, pongono la riflessione sulla centralità del testo come strumento di interrogazione e di crescita. La lezione deve essere un momento in cui l'insegnamento non si limita a una semplice trasmissione di nozioni, ma si trasforma in un'esperienza di sospensione della routine quotidiana, invitando gli studenti a una riflessione profonda. L'interazione tra teoria letteraria e pratica didattica rappresenta quindi la chiave per una didattica che non separi mai la conoscenza teorica dalla sua applicazione pratica, ma che costruisca un ponte solido tra le due, in modo che la letteratura diventi uno strumento per pensare e agire nel presente. In questo modo, la letteratura non è più un sapere statico, ma un potente mezzo di esplorazione del mondo contemporaneo.

3. Il questionario: Analisi del corpo docente e feedback sugli strumenti di valutazione didattica

L'indagine è stata condotta attraverso un questionario di 51 domande realizzato con il software Limesurvey e somministrato ai docenti titolari dei corsi di didattica della letteratura attivi presso le Università statali italiane da marzo 2025 a maggio 2025. Il questionario è strutturato in modo da raccogliere informazioni sia sul profilo dei docenti sia sulle pratiche didattiche nel corso di *Didattica della Letteratura*. Esso si articola in quattro aree principali. La prima area riguarda le informazioni generali sul docente, con domande riguardanti il genere, l'età e il titolo di studio conseguito. Questi dati permettono di delineare il profilo socio-anagrafico dei docenti coinvolti.

La seconda area è dedicata al percorso professionale e alla carriera accademica. Qui vengono raccolte informazioni sull'esperienza pre-universitaria, come l'insegnamento a scuola, gli anni di servizio, il tipo di scuola e la materia insegnata. Inoltre, si indaga sull'Università di appartenenza, sulla carica accademica attuale, sul Settore Scientifico Disciplinare (SSD), sugli anni di insegnamento all'Università e sulla tipologia di corsi insegnati, distinguendo tra corsi di laurea triennale, magistrale, a ciclo unico o altri corsi aggiuntivi. La terza area si concentra sull'insegnamento del corso di *Didattica della Letteratura*, in particolare sull'anno di erogazione, sulla durata dell'insegnamento e sulle eventuali modifiche al programma nel tempo. Sono presenti domande sul tipo di esame, se opzionale o caratterizzante, sul semestre di erogazione e sui CFU assegnati. Inoltre, si indaga sui contenuti ritenuti più importanti, sui criteri di scelta dei testi adottati, sull'evoluzione del proprio metodo di insegnamento, sulle attività svolte in aula (laboratori, esercitazioni, lavori di gruppo), sui compiti a casa, sulle difficoltà incontrate dagli studenti, sul numero medio di partecipanti e sul numero di tesi assegnate. Alcune domande prevedono inoltre la possibilità di aggiungere commenti aperti per approfondire le risposte. Infine, la quarta area include domande sulla percezione complessiva degli studenti rispetto al corso, sull'utilità dei risultati delle rilevazioni OPIS, sulle competenze e requisiti necessari per insegnare *Didattica della Letteratura*, sulla formazione da acquisire e sui progetti futuri. Anche in quest'area sono presenti spazi per commenti aperti, che consentono ai docenti di fornire osservazioni più dettagliate. I risultati delineano un corpo docente fortemente femminilizzato, con 16 donne su 21 rispondenti, e caratterizzato da un'elevata qualificazione accademica. Più della metà dei partecipanti possiede un titolo di dottore di ricerca (12 su 21) e quasi tutti ricoprono posizioni di ruolo, con una distribuzione che comprende 17 professori associati, 1 ordinario e 3 ricercatori a tempo determinato di tipo A (RTDA). Tale livello di *expertise* si accompagna a una significativa esperienza maturata nel sistema scolastico: più di tre quarti del campione (16 su 21) hanno insegnato nella scuola secondaria, prevalentemente nei licei. Questo dato suggerisce una forte permeabilità tra il mondo accademico e quello scolastico che si riflette nelle pratiche didattiche e nella sensibilità verso le esigenze degli studenti.

L'offerta formativa appare relativamente omogenea. La maggior parte dei corsi prevede un carico di 6 CFU, con poche eccezioni che superano tale soglia, e più della metà è collocata nel primo semestre dei corsi di laurea magistrali. In alcuni casi, l'insegnamento è

articolato in moduli distinti, uno di natura teorica e uno di carattere applicativo, quest'ultimo frequentemente affidato a docenti con esperienza diretta nel contesto scolastico. I programmi didattici si mostrano dinamici e in costante aggiornamento: la maggioranza dei docenti aggiorna annualmente la bibliografia e i contenuti, integrando novità editoriali e accogliendo i feedback provenienti dagli studenti. La continuità e la coerenza nel tempo dei programmi didattici è riscontrabile solo in corsi dai format consolidati o nei moduli di più recente assegnazione. Per quanto concerne la denominazione dei corsi, si rileva una notevole uniformità terminologica: la formula *Didattica della Letteratura Italiana* ricorre nella quasi totalità dei casi, con lievi variazioni dovute ai diversi ordinamenti e livelli di corso (triennale, magistrale o abilitante). Accanto a questi insegnamenti istituzionali, si collocano numerosi laboratori dedicati agli aspetti operativi e sperimentali dell'insegnamento letterario, come il *Laboratorio di Didattica della Letteratura Italiana*, il *Laboratorio di Lingua e Analisi del Testo Letterario (Italiano)* e il *Laboratorio di Didattica – Modulo letterario*, orientati a fornire strumenti pratici per la progettazione e la gestione di percorsi didattici. In diversi atenei, l'insegnamento assume una forma integrata o modulare, come nei corsi di *Didattica della Letteratura Italiana (modulo A e modulo B)* o in *Letteratura italiana con laboratorio di letteratura italiana*, nei quali la dimensione teorica e quella applicativa risultano strettamente interconnesse. Si segnalano inoltre denominazioni che evidenziano un orientamento interdisciplinare o comparativo, come *Letteratura italiana e didattica del testo letterario* e *Didattica delle letterature*, che ampliano l'orizzonte dall'ambito nazionale a una prospettiva più ampia di educazione letteraria e interculturale.

I metodi didattici predominanti sono di tipo laboratoriale, includendo simulazioni di lezioni, analisi collettiva di testi poetici, costruzione di Unità di Apprendimento e attività di gruppo. La selezione dei materiali didattici si fonda su tre criteri principali: rigore scientifico e aggiornamento disciplinare, accessibilità e fruibilità, e pluralità di voci e tematiche. Manuali recenti (Giusti, 2023; Ruozzi, Tellini, 2020) vengono spesso affiancati a saggi antologici e risorse *open access*, riflettendo la volontà di conciliare rigore accademico e praticità didattica.

Dall'analisi delle risposte relative alla domanda "Insegna altri corsi per raggiungere il carico didattico?" emerge un quadro variegato, che riflette la pluralità dei contesti formativi in cui si collocano i docenti e la flessibilità della loro attività didattica. Una parte significativa dei docenti dichiara di non insegnare altri corsi oltre a quelli principali, indicando quindi una concentrazione dell'impegno didattico all'interno dell'insegnamento di riferimento. Tuttavia, la maggioranza afferma di tenere ulteriori insegnamenti, spesso in corsi di laurea diversi o in percorsi formativi complementari, con una distribuzione che rivela la trasversalità della letteratura italiana all'interno dell'offerta accademica. Alcuni docenti segnalano attività didattiche nei corsi di laurea triennale in Lettere e nei percorsi abilitanti per insegnanti, a testimonianza di una forte connessione tra l'insegnamento universitario e la formazione secondaria. Nel complesso, i dati mostrano come l'attività didattica dei docenti di letteratura italiana non si limiti ai corsi canonici della disciplina, ma si estenda a un ampio ventaglio di percorsi formativi, segnando la presenza della letteratura italiana in ambiti accademici diversificati e in

dialogo costante con le esigenze formative, culturali e professionali contemporanee. In questo quadro, risulta centrale considerare anche la prospettiva degli studenti che risultano generalmente interessati e partecipativi, ma spesso presentano lacune nei prerequisiti letterari, che si traducono in difficoltà nella gestione del carico di studio e nella partecipazione attiva. L'utilità del feedback OPIS risulta polarizzata: 10 docenti lo considerano uno strumento efficace, 6 lo ritengono poco utile e 5 non si esprimono. Tra coloro che lo giudicano positivamente, il questionario ha stimolato l'inserimento di più esempi del canone novecentesco, l'ampliamento della componente laboratoriale e una valutazione formativa più raffinata.

Dall'analisi emerge una concezione integrata delle competenze necessarie: accanto a una solida preparazione disciplinare, i docenti ritengono fondamentali la capacità di progettare percorsi didattici, selezionare testi e calibrare gli obiettivi di apprendimento. A queste si affiancano creatività, curiosità, conoscenza delle normative scolastiche e una spiccata attitudine al dialogo empatico. La pregressa esperienza nella scuola secondaria rafforza questa attenzione alla dimensione relazionale, sottolineando l'importanza della comprensione delle necessità concrete degli studenti.

Nel complesso, il quadro restituisce un corpo docente esperto, con un forte legame con il sistema scolastico e propensione a pratiche didattiche partecipative. Le principali criticità riguardano le discontinuità nei prerequisiti degli studenti e la valutazione dell'efficacia del feedback OPIS, percepito come utile ma metodologicamente migliorabile. La combinazione di elevata qualificazione accademica e sensibilità pedagogica costituisce un punto di forza per l'innovazione della didattica della letteratura, pur richiedendo un costante bilanciamento tra rigore scientifico e accessibilità.

Conclusioni

La discussione dei risultati suggerisce che la didattica della letteratura universitaria italiana sia un campo in progressiva ridefinizione. La formazione dei futuri insegnanti tende a coniugare competenza disciplinare e capacità progettuale; la lezione è concepita sempre più come esperienza dialogica e riflessiva; i manuali recenti rispondono alle sfide della contemporaneità, mentre i testi storici continuano a rappresentare riferimenti consolidati, necessitando però di un aggiornamento. L'adozione di metodologie miste – questionari quantitativi e analisi qualitativa con codifica tematica – ha permesso di cogliere sia i tratti strutturali del corpo docente sia le cornici teoriche e pedagogiche veicolate dai testi di riferimento, restituendo un quadro complesso e multilivello delle pratiche e dei saperi nella didattica della letteratura.

Bibliografia

- Armellini G. (2008). *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere di insegnante*. Milano: Unicopli.
- Giusti S. (2023). *Didattica della letteratura italiana*. Roma: Carocci.
- Luperini R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*. Lecce: Manni.
- Ruozzi G., Tellini G. (a cura di). (2020). *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative*. Milano: Mondadori Education.
- Zinato E. (a cura di). (2022). *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*. Bari-Roma: Laterza.

I.7

Fuori e dentro il canone, fuori e dentro il libro: la scelta e l'uso del libro di testo nella didattica della letteratura nel triennio delle scuole superiori

Annamaria Cacchione

1. Introduzione

Nell'ambito del progetto PRIN *La didattica della letteratura come campo di ricerca* (2022-2025), è stata realizzata una ricerca sulla scelta e l'uso dei libri di testo da parte dei docenti che insegnano letteratura italiana nel triennio nelle scuole superiori di secondo grado.

Questa ricerca, curata dall'autrice, è stata suddivisa in due parti: nella prima, è stato costruito e pubblicato un questionario online; nella seconda, sono stati realizzati tre focus group che hanno coinvolto, complessivamente, 15 docenti di diverse scuole del sud, del centro e del nord Italia.

Il questionario è stato strutturato in una parte anagrafica e una parte tematica. La parte tematica, composta da 33 domande chiuse e/o aperte, riguardava i criteri di scelta del manuale, le modalità di utilizzo, il ricorso a risorse aggiuntive, il feedback degli studenti e la possibilità di includere autori e linguaggi nuovi. In totale è stato compilato da 212 docenti ed ha formato la base per la strutturazione dei successivi focus group, che ne hanno approfondito i principali risultati. I focus group sono stati realizzati in presenza (i primi due) e online (il terzo) e sono stati tutti audio registrati e poi trascritti automaticamente¹.

I paragrafi che seguono presentano e analizzano i dati raccolti attraverso questi strumenti, per poi proporre alcune osservazioni conclusive che valgono anche come possibili ulteriori linee di ricerca.

1 Il questionario è stato costruito e pubblicato con Google Forms. I focus group sono stati trascritti automaticamente attraverso le funzioni di Microsoft 365. Il questionario, il data base che ha generato e i dati raccolti con i focus group sono disponibili chiedendo all'autrice o ai referenti del progetto.

2. Il questionario

Composizione del campione e tipologia di istituto

L'indagine ha coinvolto un totale di 212 rispondenti distribuiti in diverse tipologie di istituti secondari di secondo grado.

La distribuzione per tipologia di istituto evidenzia una prevalenza di docenti provenienti dagli Istituti Tecnici (75), seguiti dai Licei Scientifici (34) e dai Poli Liceali Misti (33). Altre tipologie rappresentate includono il Liceo Classico (18), l'Istituto Professionale (15) e, in misura minore, i Licei Artistici, Linguistici e delle Scienze Umane. Talvolta, dalle denominazioni fornite non è possibile dedurre chiaramente di che tipo di istituto si tratta, anche perché i poli liceali misti, così come gli istituti tecnici, possono indicare aggregazioni di istituti solo in parte omogenei.

Sotto il profilo geografico, sebbene per 153 istituti non sia stato possibile estrarre la località, i dati disponibili indicano una presenza diffusa sul territorio nazionale, con picchi di partecipazione a Pontedera, Lecce e Aosta spiegabili o per la presenza del capofila del progetto, come nel caso di Lecce, o con la presenza di insegnanti particolarmente attivi nella diffusione del questionario.

Profilo anagrafico e professionale dei docenti

Il profilo demografico del campione evidenzia una netta prevalenza femminile. I titoli di studio dichiarati afferiscono principalmente alla laurea del vecchio ordinamento e alla laurea magistrale/specialistica, con casi non isolati (26 casi, pari al 12,3%) di conseguimento del dottorato di ricerca. La maggior parte dei docenti (circa il 71%) risulta assunta con contratto a tempo indeterminato, ricoprendo spesso funzioni aggiuntive quali il coordinamento di classe o la referenza di progetto.

Anzianità di servizio e mobilità professionale

L'analisi di 183 risposte valide riguardanti l'anno di immissione in ruolo mostra una media e una mediana attestate al 2001. Il 50% del campione ha iniziato l'attività tra il 1995 e il 2009, indicando una fascia di docenza con un'esperienza compresa tra i 15 e i 30 anni. La mediana degli anni trascorsi nell'attuale sede di servizio è di 7 anni, un valore significativamente inferiore rispetto all'anzianità di servizio complessiva (23 anni). Solo una minoranza esigua (24 docenti) presta servizio nella stessa sede da oltre 20 anni.

Il libro di testo: criteri di scelta e utilizzo

L'adozione del libro di testo vede una partecipazione mista dei docenti, tra chi ha contribuito attivamente alla scelta e chi lo ha trovato già in uso. Se la maggioranza dei docenti che hanno risposto (47,2%) dichiara che lo adotterebbe nuovamente, una percentuale simile (40,6%) dichiara l'opposto, mentre tutti gli altri non sanno decidere o preferiscono non rispondere.

Il libro di testo adottato varia molto tra istituti e docenti. Alcuni autori² sono molto più citati degli altri, come mostra la tabella seguente, che raggruppa solo quelli indicati almeno 10 volte.

Autore/autori	n. risposte
Baldi et al.	46
Giunta-Grimaldi	12
Carnero-Iannaccone	11
Di Sacco-Manfredi/Di Sacco	11
Sambugar/Sambugar-Salà	11
Terrile et al.	11
Bologna et al.	10

Tab. 1: Gli autori più citati dai docenti

Per quanto riguarda i criteri di selezione, il requisito ritenuto unanimemente irrinunciabile è la chiarezza espositiva. Altri criteri considerati rilevanti includono la qualità degli esercizi, l'apparato tecnico-linguistico, l'equilibrio tra approccio tematico e cronologico e l'attenzione alle tematiche di genere.

Criterio	n. risposte
chiarezza	95
antologia	35
analisi	14
altre/varie	64

Tab. 2: I criteri di scelta del libro di testo più citati dai docenti

La netta maggioranza dei rispondenti (77,4%) non ha seguito alcuna formazione all'uso del testo, ma la percentuale di coloro che invece è stata formata (18,4%, 39 in termini assoluti) non è insignificante; questo dato lascia aperto un tema potenzialmente interessante, ovvero la correlazione tra formazione e soddisfazione nell'uso del testo scelto e modalità di uso concreto.

La modalità d'uso prevalente è quella tradizionale: il libro di testo rimane uno stru-

- 2 Si citano gli autori anziché i testi perché in maggioranza così hanno fatto i docenti, intendendo che l'autore ha maggiore rilievo rispetto alla versione specifica del manuale. Tra i manuali più citati: Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria (2020); Giunta (2021); Carnero, Iannaccone (2020); Di Sacco, Manfredi (2020-2021); Sambugar, Salà (2020); Terrile, Biglia, Terrile (2019); Bologna, Rocchi, Rossi (2020).

mento centrale e la maggioranza lo utilizza sempre o spesso. Sono molti meno (11,3%) gli insegnanti che lo usano solo qualche volta, mentre solo 2 docenti (0,9%) dichiarano di non usarlo mai.

Le fasi di utilizzo prevalenti riguardano, in ordine decrescente (era possibile selezionare più risposte), la selezione dei materiali (73,1%), l'assegnazione dei compiti a casa (50,9%) e la pianificazione generale della lezione (50%). Percentuali analoghe corrispondono all'uso per la spiegazione principale e per rinforzare quanto già illustrato.

La maggior parte dei docenti segue frequentemente l'ordine dei contenuti proposto dal volume: complessivamente le risposte "quasi sempre" e "spesso" coprono quasi il 73% del totale. Le risposte polari sono quasi ugualmente rappresentate, rispettivamente con il 3,3% e il 2,8%.

La domanda sulle modalità di utilizzo degli esercizi prevedeva 5 risposte precompilate e la possibilità di aggiungerne altre. Mentre la maggior parte degli insegnanti ha indicato, anche in maniera complementare (era infatti possibile dare più risposte), che svolge in classe alcuni esercizi e altri vengono assegnati da fare a casa, una percentuale significativa di docenti (il 16%) ha sfruttato l'opzione "altro" per indicare che non utilizza mai gli esercizi oppure molto raramente. Un docente spiega: "Non lo utilizzo non credendo nei compiti a casa".

Risorse digitali e innovazione

L'integrazione di risorse alternative è frequente, con una netta preferenza per i materiali digitali reperiti in rete o forniti dagli editori. Il formato digitale più apprezzato è il video. Al contrario, l'uso di strumenti basati sull'Intelligenza Artificiale risulta ancora marginale.

Riguardo a eventuali operazioni di aggiustamento delle risorse (incluso il libro) in relazione a specifici fabbisogni della classe, la maggior parte delle risposte (che potevano essere più di una) è positiva, differenziando l'aggiustamento mediante selezione del materiale (80,2%) e la semplificazione (33%).

Riguardo al feedback eventualmente ricevuto dagli studenti, il 68,4% dei docenti risponde positivamente. Tuttavia, i feedback ricevuti non convergono: il libro è facile ma anche difficile da capire (44% vs. 36%), facile ma anche difficile da usare (28% vs. 25%), interessante ma anche noioso (25% vs. 34%). Naturalmente non sappiamo se e in quali casi si tratti dello stesso libro, ma la tendenza alla sovrapposizione delle risposte risulta interessante. Ci sono poi 11 risposte alternative, tra le quali segnaliamo diverse risposte sulla ripetitività del testo, qualcuna che evidenzia lo scarso uso del libro da parte degli studenti perché studiano solo sugli appunti e una sul costo eccessivo.

Il libro cartaceo continua a essere considerato dalla maggioranza del campione uno strumento essenziale di riferimento per gli studenti. Le risposte negative alla domanda 17 – "Pensa che il libro di testo sarà ancora uno strumento didattico essenziale nei prossimi decenni?" – sono tuttavia significative sia in termini quantitativi (oltre il 15%) che qualitativi, alternandosi tra "No, ogni insegnante si costruirà il suo libro personale" e "No, le informazioni saranno reperibili ovunque".

In risposta alla domanda 18 – "Ritiene che i libri di testo pubblicati negli ultimi 10

anni abbiano apportato innovazioni rilevanti?” – il campione si divide in maniera quasi equivalente, con prevalenza non forte delle risposte positive (47,2% vs. 42,5%).

Le domande successive riguardano l'autosufficienza del libro di testo, ovvero la capacità di svolgere tutte le funzioni che dovrebbe senza ricorrere a risorse esterne. Soltanto il 2% dei docenti dichiara di non ricorrere mai a integrazioni esterne, mentre il 54,2% utilizza a volte altre letture e il 29,2% spesso. Il rimanente 14,2% dichiara di utilizzare risorse esterne soltanto molto raramente.

Le domande 20 e 21 riguardano l'atteggiamento dei docenti riguardo alle novità editoriali in genere e, in particolare, i “percorsi ad alta velocità”, cioè le liste di autori definiti necessari o imprescindibili. In generale l'atteggiamento dei docenti è favorevole alle novità editoriali ed anche ai percorsi ad alta velocità (rispettivamente il 66,5% e il 65,1%) ma è importante evidenziare che, mentre nel caso della domanda sulle novità editoriali tout court il resto dei docenti assume un atteggiamento più prudente ma comunque aperto, poiché seleziona l'opzione “Preferisco un libro rinnovato, ma con una tradizione alle spalle”, nel caso dei percorsi ad alta velocità esiste una percentuale molto significativa di docenti nettamente contrari (24,1%).

Questa sezione si chiude con un gruppo di domande sull'uso di risorse alternative da parte degli studenti, con un focus specifico sulla piattaforma digitale associata al libro di testo. Le risposte ci dicono che è estremamente frequente che gli studenti utilizzino risorse online che non fanno parte dell'offerta digitale del libro adottato e prendano appunti durante le lezioni, ma che, al contrario, è molto raro che utilizzino a casa la versione digitale del libro (79,2% di risposte negative) anche se, secondo il 61,3% dei docenti, la piattaforma permette facilmente di individuare e utilizzare i contenuti digitali di cui si ha bisogno e dunque è facile da usare.

Prospettive pedagogiche e canone letterario

Le ultime domande riguardano l'opportunità di estendere o modificare il canone letterario. In particolare, le domande riguardano la componente femminile e straniera tra gli autori da trattare, insieme ai linguaggi più contemporanei come la canzone d'autore e la *graphic novel*. Viene inoltre indagato l'atteggiamento dei docenti rispetto alle competenze di cittadinanza.

Per quanto riguarda le voci letterarie femminili, si registra un forte consenso (circa l'85% dei rispondenti) verso l'integrazione di un maggior numero di autrici nel canone letterario, specialmente attraverso l'inserimento di figure femminili per ogni secolo. Le autrici più citate sono Deledda, Morante e Aleramo.

Lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva (il riferimento è alla legge 92/2019 sull'educazione civica) è considerato una finalità prioritaria da una parte significativa dei docenti (57,5%), ma le risposte negative non sono poche (28,8%). Per lo più (67,5%), i docenti non hanno rilevato forzature o interpretazioni tendenziose dei testi ricollegabili alla maggiore attenzione prestata alle tematiche di genere e a quelle di educazione civica; anche in questo caso, tuttavia, coloro che sono in disaccordo non rappresentano una componente trascurabile (23,1%).

Il ricorso alla letteratura straniera avviene prevalentemente in ottica comparatistica o

per analizzare influenze dirette sugli autori italiani, piuttosto che come percorso autonomo.

Vi è inoltre un'ampia apertura verso l'inserimento nella didattica della letteratura della canzone d'autore (i contrari sono solo il 6,6%, pari a 14 docenti) e, in misura minore, di fumetti e *graphic novel*, in riferimento ai quali la percentuale di favorevoli scende dall'84% al 64,6%.

L'ultima domanda: il manuale per eccellenza

La domanda che chiude il questionario torna al tema centrale della scelta del libro di testo, chiedendo ai docenti qual è, in assoluto, il manuale che ritengono più efficace. La tabella che segue raggruppa le risposte più frequenti: ricorre nuovamente Baldi, ma sono anche numerosi i docenti che dichiarano o di non saperlo indicare oppure che il testo ideale non esiste.

IL Manuale	n. risposte
Baldi (anche con altri)	43
Non so	24
Non esiste	20

Tab. 3: Le prime 3 risposte, in ordine di frequenza decrescente, alla domanda sul libro di testo migliore in assoluto

Poiché il campo di risposta era aperto, i docenti hanno avuto la possibilità di argomentare la loro risposta. Riportiamo qui di seguito alcune delle risposte più interessanti, in riferimento ad alcuni criteri di eccellenza specifici, come la flessibilità e la chiarezza.

- Non c'è un manuale. Ci sono spunti da prendere da diversi libri
- Quello flessibile in relazione alle scelte
- Quello dai contenuti criticamente più stimolanti, profondi e pertinenti alla disciplina, che sensibilizzi interesse storico e gusto estetico negli alunni, esprimendosi con chiarezza e semplicità
- Il manuale la cui semplificazione non ceda alla facilitazione e mantenga una ricchezza di contenuti
- Un manuale che stimoli la curiosità degli studenti e li spinga ad accostarsi senza eccessivi pregiudizi ai testi di letteratura
- Quello che pur rispondendo alle esigenze degli studenti odierni, non trascuri l'importanza del nostro patrimonio tradizionale
- Quello più semplice anche nell'impaginazione, lineare nella trattazione (alcuni affrontano parti che poi vengono riprese dopo 20 pagine, disorientando così lo studente) corredato di immagini ed esercizi di analisi testuale e riflessione linguistica

3. I focus group

Focus Group 1 – Liceo Classico di Maglie (Lecce)

Il primo focus group è stato realizzato con 9 docenti del Liceo Classico “Francesca Capece” di Maglie (Lecce) il 24 maggio 2025.

La forte caratterizzazione dell’istituto emerge presto nella discussione, che si incentra subito sulla tensione tra profondità disciplinare e sostenibilità didattica. I docenti mostrano un forte radicamento nella tradizione storico-critica, ma allo stesso tempo evidenziano la necessità di adattare strumenti e linguaggi a studenti percepiti come diversi rispetto al passato.

La discussione mostra una forte identificazione con un’impostazione storico-critica consolidata. Il manuale di letteratura non è percepito come semplice strumento operativo, ma come dispositivo culturale che veicola una visione della disciplina. La formazione personale dei docenti incide sulle scelte didattiche: il riferimento a manuali strutturati secondo un impianto storico-critico rigoroso viene evocato come parte integrante dell’identità professionale. L’adesione a una determinata impostazione non è solo tecnica, ma culturale. Tuttavia, questa fedeltà alla tradizione è continuamente negoziata con le condizioni reali della classe.

Un nucleo tematico ricorrente riguarda il cambiamento nel rapporto degli studenti con lo studio approfondito e con il testo complesso. Si osserva una difficoltà crescente nel mantenere attenzione su testi lunghi e articolati e nel sostenere un’argomentazione autonoma. La percezione di una trasformazione del profilo cognitivo e motivazionale degli studenti non viene formulata in termini esclusivamente nostalgici, ma come dato con cui confrontarsi didatticamente. Il problema non è tanto la mancanza di capacità, quanto la diversa modalità di accesso alla conoscenza. In questo quadro, la didattica della letteratura deve ridefinire i propri equilibri: conservare la complessità senza perdere accessibilità.

Il manuale liceale è descritto come ricco, articolato, talvolta persino sovrabbondante. I docenti non lo seguono in maniera lineare, ma operano una selezione strategica dei contenuti. La pratica didattica appare fortemente mediata: il manuale è base di partenza, ma la lezione si costruisce attraverso spiegazione, integrazione e rielaborazione. L’insegnante esercita un controllo critico sui materiali, adattandoli alla classe concreta.

Coerentemente con i risultati del questionario, i docenti confermano la chiarezza come criterio fondamentale di scelta: “Il criterio principale, quello che abbiamo cercato nel testo, è quello della chiarezza”. Questa citazione è centrale perché mostra come, anche nel contesto liceale, la chiarezza sia il primo parametro di valutazione del manuale, pur all’interno di un impianto disciplinare complesso.

Un altro nodo tematico rilevante riguarda la scrittura argomentativa e la preparazione alle prove d’esame. Anche nel contesto liceale emerge la tensione tra ampiezza dei contenuti storico-letterari e necessità di sviluppare competenze di scrittura critica.

Focus Group 2 – IPSOA Termoli

Il secondo focus group in ordine di tempo è stato realizzato con 4 docenti dell’IPSOA di Termoli (Campobasso) il giorno 11 novembre 2025.

L'analisi della discussione restituisce un quadro articolato delle rappresentazioni che i docenti hanno dell'insegnamento della letteratura e del manuale scolastico in un istituto tecnico-professionale: il processo didattico viene descritto come fortemente mediato dall'insegnante e strutturato in risposta a una condizione di forte fragilità e di scarsa autonomia nello studio da parte degli studenti.

In particolare, i docenti evidenziano le difficoltà degli studenti nella produzione scritta e nell'espressione autonoma del pensiero. I ragazzi non sanno come sostenere un'opinione, strutturare un testo argomentativo o elaborare una posizione personale non stereotipata. I testi prodotti sono ripetitivi, "fotocopiati", privi di voce individuale. Questo elemento diventa il vero punto di tensione del sistema didattico: la fragilità non è meramente linguistica, ma cognitiva e metacognitiva.

I docenti assumono in questo contesto una funzione specifica e peculiare, della quale sono pienamente consapevoli: quella di mediare tra la fragilità degli studenti e la complessità dei contenuti. Questo ruolo di mediazione può essere assunto come categoria esplicativa centrale di questo focus group: sintetizza la funzione attribuita al docente e chiarisce la ristrutturazione del ruolo del manuale, delle pratiche didattiche e degli obiettivi formativi.

Un primo nucleo tematico riguarda dunque la rappresentazione del contesto scolastico. I docenti fanno frequentemente riferimento alla specificità dell'istituto, che viene evocata come elemento determinante nella scelta dei materiali e nella calibrazione degli obiettivi. La formula ricorrente – "siamo un tecnico" – assume valore identitario e funge da cornice interpretativa delle scelte didattiche.

Tale riferimento non implica necessariamente una riduzione delle ambizioni formative, ma segnala la consapevolezza di dover modulare strumenti e linguaggi. La selezione di manuali più sintetici o accessibili, anche in funzione della presenza di studenti con bisogni educativi speciali, viene presentata come scelta inclusiva e pragmatica, piuttosto che come abbassamento del livello culturale.

I libri di testo citati dai docenti sono significativamente diversi da quelli che ricorrono nei risultati ottenuti dal questionario. Il testo più utilizzato è *Tutta la letteratura che serve*, "un compendio che viene utilizzato prevalentemente per i ragazzi BES, però in realtà ne beneficiano tutti quanti gli alunni perché è riassuntivo, quindi [scritto] in maniera semplice, diretta".

I docenti sottolineano come il manuale, qualunque esso sia, non costituisca il fulcro dell'attività didattica, ma uno strumento parziale, integrato e spesso rielaborato. La percentuale di utilizzo effettivo del libro viene descritta come limitata; il resto del percorso formativo è affidato alla spiegazione, alla riformulazione e alla costruzione guidata operata dall'insegnante. Strumenti come le mappe concettuali e le sintesi guidate assumono un ruolo centrale, configurando una didattica fortemente *scaffolding-oriented*. L'insegnante agisce come mediatore cognitivo e culturale, responsabile non solo della selezione dei contenuti, ma della loro accessibilità e traducibilità in forme comprensibili agli studenti.

Quale può essere la funzione della letteratura in un contesto simile?

Più che descriverla in termini storico-critici o tecnico-stilistici, i docenti la vedono come occasione di riflessione su di sé e sul mondo: "Per me la letteratura è principalmente

uno spunto di riflessione su sé stessi, quindi poter aprire nuovi mondi, nuove prospettive” – evidenzia una docente. La finalità formativa appare centrata dunque sull’attivazione di processi di consapevolezza e di risonanza personale. Questa impostazione non elimina la dimensione disciplinare, ma la riorienta: l’obiettivo non è la copertura del programma, bensì la possibilità che il testo letterario diventi spazio di elaborazione e confronto. In tale prospettiva, l’analisi tecnica risulta subordinata alla funzione esistenziale e formativa della disciplina.

Questa rielaborazione della funzione formativa della letteratura, fortemente orientata al valore positivo che può assumere nella vita degli studenti, entra però in potenziale conflitto con le regole della scuola. La pratica didattica orientata alla semplificazione, incluso il libro di testo maggiormente utilizzato, orienta verso la scelta di test ed esercizi chiusi o a scelta multipla, che però sono molto distanti dalle competenze richieste dall’Esame di Stato, per il quale serve la capacità di scrittura complessa e argomentativa. Questa discontinuità rafforza ulteriormente il ruolo attivo del docente, chiamato a integrare o compensare le carenze percepite degli strumenti editoriali.

Focus Group 3 – Liceo Scientifico e ISIS del Friuli-Venezia Giulia

Il terzo focus group è stato realizzato online con due docenti, rispettivamente del Liceo Scientifico “M. Buonarroti” di Monfalcone (Gorizia) e dell’ISIS della Bassa Friulana di Cervignano del Friuli (Udine), il giorno 14 gennaio 2026. Il focus group, che avrebbe dovuto coinvolgere anche altri docenti di altre scuole locali che poi per vari motivi non hanno potuto partecipare, si configura dunque come misto, sia tipologicamente che territorialmente.

Uno dei nuclei tematici più ricorrenti riguarda la scelta del manuale e, in particolare, il criterio della chiarezza espositiva. La discussione mostra come la selezione del libro di testo non sia orientata primariamente dal prestigio scientifico, ma dalla sua accessibilità linguistica e strutturale: “Si cerca un manuale soprattutto che sia chiaro, questo è il primo criterio con il quale viene scelto”.

La chiarezza è presentata come risposta alla difficoltà concreta che gli studenti sperimentano sempre più nella comprensione di testi complessi. Infatti, viene osservato che “La sensazione di tutti è che adesso i ragazzi non riescono a comprendere un testo complesso”. Il manuale diventa quindi dispositivo strategico per garantire l’accesso al sapere disciplinare. Non si tratta soltanto di trasmettere contenuti, ma di renderli cognitivamente percorribili.

La problematizzazione della comprensione non riguarda solo il lessico, ma l’architettura stessa del sapere letterario. In riferimento alla struttura dei manuali, si sottolinea che gli studenti “hanno proprio fatica a comprenderla struttura, cioè come è strutturato il libro. La difficoltà si estende al piano semantico e logico: “faticano anche nella comprensione del lessico, quindi del significato del semantema”. La comprensione viene descritta come “intervallata”, non pienamente integrata, e ciò impedisce la costruzione di una visione d’insieme. Gli studenti “non afferrano i passaggi anche logici che possono esserci tra una corrente [letteraria] e l’altra”.

Questo insieme di osservazioni suggerisce che la criticità principale non sia la memo-

rizzazione dei contenuti, ma la costruzione delle connessioni concettuali. L'insegnamento della letteratura richiede dunque una mediazione che renda espliciti i nessi logici e storici.

Il focus group mostra anche una forte consapevolezza rispetto al “target” dei manuali. In riferimento a manuali ritenuti troppo complessi, si sottolinea come essi siano pensati per un target medio alto, non sempre coerente con la composizione reale delle classi. La riflessione sui manuali (citano Giunta e Bologna et al.) non è neutra: alcuni interventi rivelano un legame biografico e formativo con testi utilizzati in passato (“Io sono lupe-rianiano perché io... ormai l'impostazione è quella”), ma allo stesso tempo riconoscono che l'impostazione originaria può risultare oggi poco funzionale al contesto scolastico attuale. La scelta del manuale appare dunque come atto didattico e politico insieme: non semplice adozione, ma adattamento a un pubblico specifico.

4. Osservazioni conclusive

Attraverso il questionario e i focus group, il progetto ha consentito di raggiungere un livello di comprensione della pratica didattica quotidiana molto raro nella ricerca accademica. La raccolta di dati e la discussione diretta e alla pari con i docenti ha dunque costituito un'occasione preziosa per osservare e analizzare temi cruciali con i responsabili dell'azione sul campo, offrendo, inoltre, la possibilità di allargare la visione molto oltre i confini inizialmente prefigurati.

I risultati ricavati dal questionario hanno confermato le ipotesi di partenza: la sostanziale tenuta del manuale come strumento didattico fondamentale, il ricorso a risorse aggiuntive, anche digitali, la disponibilità all'apertura del canone a nuove voci e linguaggi. Emergono anche alcuni temi meno prevedibili, come la tensione tra semplificazione e iper-facilitazione e la tensione tra innovazione e tradizione. Ma è soltanto attraverso i focus group che riusciamo a comprendere a fondo la portata e, in un certo senso, la drammaticità di queste questioni.

È probabilmente il criterio della chiarezza, indicato dalla maggior parte dei docenti come fondamentale, a fornirci la chiave di lettura migliore. Che vuol dire chiarezza? Cosa si nasconde dietro la sua apparente monosemia? Se per il liceo significa essenzialmente linearità e rigore espositivo, è negli istituti tecnici e professionali che assume un valore dirompente, perché diventa, piuttosto, non solo accessibilità da parte di chi non ha strumenti di decodifica adeguati, ma domanda sul senso dell'intera disciplina per chi ha bisogni diversi e più urgenti. Come rendere dunque chiaro, cioè evidente, comprensibile e, soprattutto, rilevante, la letteratura italiana a questi studenti? La risposta passa anche per il manuale, che diventa, in questi casi, un appoggio sintetico che contiene solo l'essenziale, un compendio, rinunciando all'apparato critico e a tutto quello a cui siamo abituati per recuperare contenuti minimi che abbiano, però, un aggancio immediato alla vita.

Speculare al problema della lettura e comprensione di testi complessi c'è quello della produzione. La produzione scritta richiesta agli studenti è una competenza alta, non au-

tomatica, che richiede maturazione cognitiva, soprattutto nella scrittura argomentativa. Come allenare a questa scrittura studenti che hanno difficoltà a formulare anche idee semplici?

Si tratta di questioni che vanno molto al di là della discussione su un singolo strumento didattico, perché mettono in gioco scelte che non riguardano soltanto i docenti ma diventano politiche oltre che scientifiche, poiché l'accesso a patrimoni di senso come la letteratura dovrebbe essere assicurato davvero a tutti, anche se in forme e tempi diversi.

Oltre queste domande fondamentali, che rimangono necessariamente aperte, i dati raccolti aprono altre direzioni di studio, come ad esempio quella su come integrare nuovi autori e linguaggio in un percorso che già fatica a stare nei limiti di tempo imposti o come risolvere la distanza tra autonomia didattica e ciò che richiede l'Esame di Stato.

Sullo sfondo, si nota come la discussione sui manuali, sulla chiarezza e sulla difficoltà degli studenti sia sempre accompagnata da un lavoro di reinterpretazione professionale, in cui l'insegnante si configura come mediatore cognitivo e culturale. Questo lavoro può venire facilitato dal confronto professionale, ad esempio nelle forme che ha assunto in questa ricerca. A questo proposito riprendiamo le parole di una docente del terzo incontro: "Questo confronto aiuta, almeno a me personalmente [...] abbiamo avuto finalmente l'occasione di parlare tra di noi".

Bibliografia

- Baldi G., Giusso S., Razetti M., Zaccaria G. (2020). *Qualcosa che sorprende*. Torino: Paravia.
Giunta C. (2021). *Lo specchio e la porta*. Milano: Dea Scuola.
Carnero R., Iannaccone G. (2020). *I colori della letteratura*. Firenze: Giunti TVP.
Di Sacco P., Manfredi L. (2020–2021). *Scoprirai leggendo*. Milano: Mondadori.
Sambugar M., Salà G. (2020). *Tempo di letteratura*. Milano: La Nuova Italia.
Terrile A., Biglia P., Terrile C. (2019). *Una grande esperienza di sé*. Torino: Paravia.
Bologna C., Rocchi P., Rossi G. (2020). *Letteratura. Visione del mondo*. Torino: Loescher.

II.
**Epistemologia e metodologie
della didattica della letteratura**

Jean-François Massol

Roberto Talamo

Daniele Lo Vetere

Maria Antonietta Garullo

Chiara Licameli / Ludovica Saverna

II.1

La didattica della letteratura nel mondo francofono 1986-2026. Alcuni elementi per una rapida panoramica su tre ricerche attuali

Jean-François Massol*

Nel 2020, la pubblicazione di *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (Brillant-Rannou, Le Goff, Fourtanié, Massol, 2020) testimonia il notevole dinamismo del campo della didattica della letteratura in Francia e, più in generale, nel mondo francofono. Tale dinamismo appare ancora più significativo se si considera che i primi lavori in questo ambito sono relativamente recenti: basti pensare che i primi *Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature* risalgono soltanto all'anno 2000 (Fourtanié, Langlade, Rouxel, 2001). Comprendere in che modo questo campo si sia costituito e quali ricerche abbiano contribuito al suo sviluppo è l'obiettivo delle riflessioni che seguono. Il mio intervento, incentrato soprattutto sulle istituzioni e sulla ricerca del contesto francese, sarà articolato in tre momenti. La fase delle origini sarà presentata attraverso lavori sviluppatisi in modo disperso. Un secondo momento sarà dedicato alla costruzione della corrente della lettura soggettiva, accanto ad altri studi che hanno portato alla realizzazione della prima edizione del *Dizionario*. Infine, la riflessione attuale sull'uso nelle classi dell'Intelligenza Artificiale Generativa (d'ora in poi IAG) consentirà di delineare alcuni aspetti della ricerca contemporanea.

1. Una ricerca agli esordi in ordine sparso

Per comprendere gli esordi della ricerca in didattica della letteratura in Francia, occorre tornare al contesto in cui questo campo si è costituito, ponendo l'accento su un importante rinnovamento della formazione degli insegnanti. Fino al 1990/1991, in Francia tale formazione si svolgeva in due istituzioni differenti: le scuole normali, create nel XIX secolo per i maestri della scuola materna ed elementare, e i Centri pedagogici regionali (CPR), istituiti nel 1952 per i docenti della scuola secondaria, dei *collèges* e dei licei. La legge di orientamento sull'istruzione del 10 luglio 1989¹ riunisce i due corpi, sostituisce

* Traduzione di Simone Giusti.

1 Sotto la presidenza del socialista François Mitterrand, con Lionel Jospin come ministro dell'*Éducation nationale*.

l'antica denominazione di *instituteur* con quella di *professeur des écoles* e crea, per la formazione degli uni e degli altri, nuovi istituti dotati di status universitario: gli IUFM (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*).

Tra il personale incaricato della formazione dei giovani insegnanti, i nuovi IUFM reclutano docenti ricercatori. Una parte di questi *maîtres de conférences* e professori universitari – questi ultimi in numero limitato – dedica la propria attività di ricerca alla didattica delle discipline. In alcuni ambiti, come l'insegnamento del francese, soprattutto della lingua francese, tali ricerche esistevano già. In altri casi, invece, questo momento istituzionale ne favorisce la nascita. È il caso dell'insegnamento della letteratura francese, che qui ci interessa in modo particolare.

Va subito precisato che questa nuova disciplina di ricerca non nasce *ex nihilo*: esistevano già lavori che tuttavia non erano ancora ricondotti a un ambito autonomo distinto da quello del "francese". Si può citare l'esempio della rivista *Pratiques*, fondata nel 1974 con l'obiettivo di rinnovare l'insegnamento del francese alla luce delle ricerche più recenti, soprattutto in linguistica e teoria letteraria.

I primi numeri della rivista affrontano così tanto l'analisi strutturale di un racconto di Poe "per un'applicazione pedagogica" quanto "il codice orale"²; tanto "L'ortografia in questione. Principi teorici e sviluppi pedagogici" quanto "Il 'personaggio dominante' nel *Tenente Kijé* di Jurij Tynjanov"³...

Per quanto riguarda più specificamente l'insegnamento della letteratura, a Grenoble una ricercatrice aveva sviluppato un lavoro teorico e pratico incentrato sugli atelier di scrittura. Basandosi sulla letteratura contemporanea – e in primo luogo sulle concezioni del *Nouveau Roman* – Claudette Oriol Boyer elaborò una concezione della scrittura letteraria fondata sulla riscrittura delle bozze, privilegiando la testualità come supporto delle regole di scrittura e riscrittura. Attraverso attività regolari di atelier condotte in gruppi locali di formazione continua e convegni da lei organizzati⁴, si sviluppò un insieme dinamico di pratiche e riflessioni che tuttavia l'istituzione non riconobbe pienamente.

Nel 1992, infatti, proprio mentre Oriol Boyer lanciava una collana di manuali destinati al *collège* (Oriol-Boyer, 1992 e 1993), i nuovi programmi della fine degli anni Novanta non attribuirono maggiore spazio alla scrittura, né tantomeno alle pratiche proprie degli atelier di scrittura. Al contrario, essi posero l'accento sulla lettura, introducendo la "lettura corsiva", ossia una lettura più vicina a quella del lettore comune (cfr. Demougin, Massol, 1999), accanto alla lettura metodica, pratica scolastica che perdeva così parte della sua rigidità e del suo formalismo assumendo la nuova denominazione di "lettura analitica".

Tra i primi lavori di ricerca in didattica della letteratura vanno inoltre ricordati gli

2 Questi due articoli del n. 1-2 della rivista, pubblicato nel 1974, sono rispettivamente di Halté, Martin, Michel, Petitjean (1974) e di Halté, Petitjean (1974).

3 Due articoli del n. 5 della rivista, pubblicato nel 1975, rispettivamente di Lentz (1975) e di Peytard (1975).

4 Per esempio, quello organizzato al Centre culturel international de Cerisy nel 1988; si veda Oriol-Boyer, 1990.

studi e le indagini condotti sotto la direzione di Bernard Veck all'I.N.R.P.⁵. I lavori del gruppo parigino – che per alcune ricerche collaborava con gruppi regionali, ad esempio a Rennes e Grenoble – si sviluppavano in una prospettiva differente rispetto a quella dell'équipe di Grenoble riunita da Oriol Boyer. Lungi dal proporre un rinnovamento dell'insegnamento delle pratiche letterarie fondato su una costruzione teorica, l'obiettivo era piuttosto quello di descrivere metodicamente tale insegnamento il più vicino possibile alle pratiche reali.

La metodologia privilegiava dunque l'indagine e l'analisi, condotte sia su documenti prodotti dagli insegnanti in servizio – registri di classe, liste per la prova orale anticipata di francese del *baccalauréat* – sia attraverso questionari rivolti agli insegnanti. I gruppi guidati da Veck studiarono nozioni presenti nei programmi, nei manuali e negli scritti degli insegnanti: dai *morceaux choisis* alla composizione francese, dalle liste per l'orale analizzate in *Texte, thème, problématique* (Veck, 1995) fino alle pratiche del tradizionale esercizio del commento esaminate in *Production de sens: Lire écrire en classe de Seconde* (Veck, 1996), o ancora alle attività descritte in *Étude de l'œuvre intégrale au lycée* (Veck, 1997). A partire da queste ricerche furono inoltre proposte nuove piste di lavoro, come nell'opera coordinata da Veck *Œuvres intégrales et projet de lecture* (Veck, 1998).

I primi sviluppi della ricerca in didattica della letteratura – nata alla fine degli anni Novanta e destinata a conoscere numerosi sviluppi nel XXI secolo – si articolano dunque in direzioni differenti: proposte di rinnovamento dell'insegnamento del francese fondate sui più recenti studi linguistici e letterari; pratiche laboratoriali di lettura ispirate a una prospettiva testualista⁶; descrizioni metodiche dell'insegnamento della letteratura elaborate a partire dalle pratiche reali della scuola secondaria. Si tratta, nel complesso, di avanzamenti ancora dispersi, ma già ricchi di prospettive.

A partire dal 2000, gli incontri annuali dei ricercatori sanciranno la nascita di un nuovo campo che si definisce esplicitamente “didattica della letteratura”. In questo contesto si apriranno prospettive importanti grazie soprattutto alle teorizzazioni della lettura dei testi letterari elaborate da Umberto Eco (1979) e Michel Picard (1986).

2. Il ruolo centrale degli studi sulla lettura e sulla sua dimensione soggettiva

Se si considerano i primi diciotto incontri dei ricercatori in didattica della letteratura⁷, dal 2000 al 2019, da Rennes a Rennes passando per Namur, Sousse, Ginevra, Montréal e numerose città francesi come Grenoble, Reims o Tolosa, emerge chiaramente la varietà delle tematiche affrontate nel campo. Le ricerche hanno riguardato la scrittura letteraria – come nel 2003 ad Aix en Provence o nel 2004 a Reims, con particolare attenzione alla “traccia” e alla genetica testuale –; l'oralità, come nel 2005 a Strasburgo; la lingua, come

5 Institut National de Recherche Pédagogique, fondato nel 1970.

6 Nello stesso periodo venivano proposte pratiche leggermente diverse, come in Roche, Guiguet, Voltz, 1993.

7 La lista completa è in Brillant-Rannou et al, 2020, pp. 88-89.

nel 2010 a Ginevra (*Enseigner la littérature dans le souci de la langue*) o nel 2018 a Losanna (*Littérature(s) et langue(s) en classe*).

Va inoltre ricordato che il rapporto tra letteratura e arti è stato oggetto di importanti riflessioni, come nel 2016 a Lione (*Didactique de la littérature en dialogue avec les arts*), e che la letteratura come costruzione scolastica è stata a sua volta interrogata, ad esempio nel 2012 a Cergy Pontoise (*Les œuvres patrimoniales*) o nel 2024 a Parigi (*Enseigner toutes les littératures*).

Tuttavia, bisogna riconoscere che il tema dominante della ricerca è stato soprattutto quello della lettura letteraria: all'interno degli incontri dei ricercatori, ma anche in altri convegni⁸, in lavori individuali⁹, in particolare tesi¹⁰, e in diversi lavori collettivi¹¹.

Da questo punto di vista, è interessante soffermarsi su due fenomeni di trasposizione delle teorie della lettura nell'ambito della ricerca sull'insegnamento della letteratura.

Un primo esempio è rappresentato dall'utilizzo delle riflessioni sviluppate da Umberto Eco (1979) in *Lector in fabula* da parte di Catherine Tauveron, che prende la teoria semiotica dello scrittore e filosofo italiano come quadro teorico di riferimento per le proprie ricerche sulla lettura letteraria nella scuola primaria. Nel volume collettivo da lei coordinato nel 2002¹², Tauveron promuove una concezione della lettura letteraria che verrà in parte recepita anche nei programmi scolastici della scuola primaria pubblicati nello stesso anno. La lettura della letteratura nella scuola primaria ottiene così un importante riconoscimento istituzionale.

Quali prospettive vengono allora proposte?

Nella teoria della lettura elaborata da Eco, il testo non dice tutto: è disseminato di vuoti e richiede la cooperazione del lettore per essere completato. Riprendendo questa concezione, Tauveron propone di formare gli alunni della scuola primaria a questa attività cooperativa. Per farlo, suggerisce di privilegiare, nell'ampio panorama della letteratura per l'infanzia, testi non immediatamente trasparenti, definiti "resistenti" o "reticenti". I giovani lettori sono così chiamati a confrontarsi con problemi interpretativi e di comprensione. L'obiettivo è prepararli alle pratiche di lettura richieste successivamente nella scuola secondaria.

Su una diversa teoria della lettura si fonda invece il convegno organizzato a Rennes nel 2003 da Annie Rouxel e Gérard Langlade. Facendo riferimento alle riflessioni sviluppate da Michel Picard (1986) nel saggio *La lecture comme jeu*, il convegno pone al centro la soggettività del lettore e avrà una notevole influenza sulle successive ricerche didattiche.

Secondo Picard, nell'attività del lettore ordinario agiscono tre istanze: il *liseur*, che garantisce l'ancoraggio del lettore alla realtà più immediata e materiale; il *lu*, che si im-

8 Per esempio, *Le lecteur engagé*, IUFM de Bordeaux e Université Michel de Montaigne, novembre 2006.

9 Per esempio, Rouxel, 2005.

10 Per esempio, Shawky-Milcent, 2014 o Sauvaire, 2015.

11 Per esempio, Rouvière, 2025.

12 Cfr. Tauveron, 2002.

merge nel mondo dell'opera identificandosi con i personaggi, riattivando ricordi personali, provando emozioni o elaborando fantasie; il *lectant*, infine, che riflette sul testo letto e sull'atto stesso della lettura. Per Picard, una buona lettura nasce dall'equilibrio armonioso di queste tre dimensioni.

Questa concezione viene ripresa da Vincent Jouve, allievo di Picard, che rielabora in parte tali istanze (Jouve, 1992) e contribuisce a diffonderle nella riflessione didattica, tanto nei lavori di Jean Louis Dufays sulla nozione di "lettura letteraria" (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996) quanto nelle ricerche di Annie Rouxel (1995), in particolare nella sua tesi *Distance, complexité, plaisir : réflexion sur une didactique de la lecture littéraire*.

Il convegno di Rennes del 2003, organizzato da Annie Rouxel insieme ai ricercatori tolosani Gérard Langlade e Marie-José Fourtanié, ha così permesso di pensare una lettura scolastica che non dimentichi il lettore comune: quel lettore che vive interiormente le azioni del racconto accanto ai personaggi, si lascia attraversare dalle emozioni suscitate dalla lettura e riflette, più o meno consapevolmente, su ciò che scopre nel testo (Rouxel, Langlade, 2004).

Questo convegno, fondamentale per lo sviluppo della prospettiva della lettura soggettiva, è stato seguito nel 2008 da un incontro organizzato a Tolosa sul "testo del lettore" (Mazauric, Fourtanié, Langlade, 2011). Gli interventi si interrogavano sul contributo del soggetto lettore alla realizzazione dell'opera, sulle sue fonti psichiche, culturali e sociali, sui territori mentali del lettore, sul modo in cui si "testualizza" lo spazio mobile e incerto che al tempo stesso separa e unisce lettore e opera. Si è riflettuto, inoltre, sulla portata dei testi del lettore, sulle competenze che ne favoriscono l'elaborazione e sulle pratiche capaci di valorizzarli e dividerli.

Quattro anni più tardi, a Grenoble, l'attenzione si è spostata sulla scrittura del soggetto lettore (Massol, 2017), con un focus sulle forme di scrittura richieste a scuola – autobiografia del lettore, diario di lettura, diario del personaggio – ma anche sugli strumenti di sostegno destinati ai "lettori deboli".

Una riflessione analoga è stata ripresa a Tolosa nel 2015. Organizzati da Marie-José Fourtanié e François Le Goff, i quattordicesimi incontri dei ricercatori in didattica della letteratura si sono concentrati sulle "forme plurali delle scritture della ricezione" (Fourtanié, Le Goff, 2017).

Dopo esordi dispersi, proposte, esperienze e realizzazioni legate alle diverse concezioni della lettura letteraria, una serie di tesi e incontri annuali ha progressivamente consolidato la didattica della letteratura come disciplina di ricerca autonoma e dinamica. Si avvertì allora l'esigenza di una sintesi che consentisse di orientarsi più facilmente nell'insieme dei lavori e delle pubblicazioni prodotte: nacque così, nel 2020, *Un dictionnaire de didactique de la littérature*.

L'obiettivo era mappare nozioni provenienti da discipline differenti: studi letterari, teorie della lettura e della scrittura, scienze dell'educazione, sociologia, didattica delle discipline. Questa prima grande sintesi fu realizzata dai quattro curatori dell'opera con la collaborazione di circa sessanta ricercatori.

Ma un bilancio raramente rappresenta un punto d'arrivo. Le ricerche nel campo sono infatti proseguite e, per comprendere alcuni sviluppi recenti, è interessante considerare

i lavori dedicati all'integrazione degli strumenti di Intelligenza Artificiale Generativa – ChatGPT, MistralAI e altri – nelle classi di letteratura.

3. Ricerche in corso: l'insegnamento della letteratura di fronte all'IAG

Le ricerche sul ruolo che l'IAG potrebbe assumere nell'insegnamento della letteratura non costituiscono i primi studi sul rapporto tra insegnamento letterario e tecnologie digitali. Già nel 2012 la rivista *Le français aujourd'hui* aveva dedicato un numero all'insegnamento letterario e al digitale¹³. Nel 2017, inoltre, su iniziativa di Magali Brunel e François Quet, in collaborazione con Natahalie Lacelle dell'Università del Québec a Montréal, venne organizzato a Grenoble un convegno sull'"insegnamento della letteratura con il digitale"¹⁴. Tuttavia, con la diffusione in lingua francese di ChatGPT nel 2022¹⁵, la questione dell'uso dell'IAG in prospettiva didattica si è posta in termini nuovi.

Oggi compaiono regolarmente nuovi modelli di IAG e i media pubblicano quotidianamente analisi e interviste oscillanti tra entusiasmo ingenuo e atteggiamenti più critici. La disponibilità, almeno parzialmente gratuita, di strumenti capaci di rispondere rapidamente e in modo strutturato alle domande degli utenti ha avuto un enorme successo. Questo fenomeno ha spinto i ricercatori in didattica della letteratura a interrogarsi sulle modalità di utilizzo dell'IAG nelle classi.

Si tratta infatti di evitare che insegnanti e studenti subiscano passivamente l'irruzione dei sistemi di IA generativa nelle attività di lettura e scrittura letteraria, limitandosi a reazioni improvvise. Occorre piuttosto comprendere il funzionamento di questi strumenti, valutare quale spazio sia opportuno concedere loro nelle lezioni di letteratura, osservare gli effetti che producono e misurarne tanto le potenzialità quanto i rischi.

Che cosa sappiamo, anzitutto, degli usi dell'IAG da parte degli studenti?

L'uso di ChatGPT dall'università al collège

In un articolo pubblicato dal quotidiano americano *The Hill* il 10 maggio 2023 si legge che "un sondaggio realizzato tra marzo e aprile 2023 ha rivelato che il 38% degli studenti americani ammetteva di aver utilizzato ChatGPT per svolgere compiti senza l'approvazione degli insegnanti, mentre il 58% dichiarava di averlo utilizzato almeno una volta". Non sembra esistere un'indagine analoga per l'università francese. Possiamo tuttavia citare una piccola ricerca svolta nel 2025 presso una classe di terza media della periferia di Grenoble composta da 27 studenti, 14 ragazze e 13 ragazzi¹⁶.

13 L'enseignement des lettres et le numérique. *Le français aujourd'hui*, 178 (2012).

14 Gli atti sono stati pubblicati, con lo stesso titolo, nel 2018 nella collana *ThéoCrit'* dell'editore Peter Lang (Brunel, Quet, 2018).

15 Quella italiana è avvenuta nel 2023.

16 Si tratta del *collège* Barnave della città di Saint-Egrève (38 120). L'insegnante di francese della classe oggetto di studio era Corinne Frasseti Pecques, dottoressa in didattica del teatro.

Dalle risposte emerge che 20 studenti su 27, pari al 74% del gruppo, dichiarano di aver già utilizzato ChatGPT in ambito scolastico. Gli impieghi sono diversi: francese (17 risposte), matematica (5), storia e geografia (4), inglese (4), tedesco (2), tecnologia (1). Per lo spagnolo, in quattro casi l'utilizzo è stato proposto direttamente dal docente. Un'alunna dichiara inoltre di aver impiegato ChatGPT nell'ambito del concorso nazionale sulla Resistenza.

Per quanto riguarda specificamente il francese, gli studenti menzionano attività quali: redazione di testi, ricerca di idee, preparazione di esposizioni, individuazione dei temi di un testo, comprensione delle consegne, revisione per l'esame conclusivo, organizzazione dei paragrafi, revisione dei compiti ed esercizi grammaticali.

Anche i giudizi degli studenti risultano differenziati: undici studenti esprimono una valutazione positiva, dieci un'impressione negativa e cinque un'opinione più sfumata, talvolta accompagnata da considerazioni di ordine morale.

Quali pratiche didattiche specifiche sono state allora sperimentate nelle classi di letteratura?

Tre esempi di ricerche esplorative

Il primo esempio riguarda un laboratorio di creatività letteraria digitale destinato a studenti universitari di livello magistrale. In un articolo pubblicato nel 2024 su *Le français aujourd'hui* nel numero "Des robots dans la classe", Anne-Marie Petitjean – studiosa di didattica della scrittura letteraria e responsabile dell'atelier – analizza le trasformazioni introdotte da ChatGPT nel lavoro svolto con gli studenti (Petitjean, 2024).

Tra gli obiettivi del laboratorio vi era quello di reinterpretare creativamente l'uso di un agente conversazionale chiedendo agli studenti di generare un testo letterario "attraverso la costruzione del miglior prompt"¹⁷, ma anche quello di "produrre un testo originale capace di competere con ChatGPT" (Petitjean, 2024).

L'analisi mostra che l'introduzione dell'IAG modifica profondamente diversi aspetti dell'atelier: cambia il ruolo dell'animatore del laboratorio, chiamato ad accompagnare le operazioni di delega della scrittura alla macchina e a guidare la riflessione sugli effetti di tale delega; cambia inoltre l'organizzazione complessiva delle attività.

Nelle conclusioni, la ricercatrice osserva che gli studenti "hanno scritto molto, in particolare attraverso prompt successivi che talvolta si trasformavano in veri e propri scenari, e hanno riflettuto intensamente per affinare la loro concezione della scrittura" (Petitjean, 2024).

Il secondo esempio riguarda una ricerca di ampio respiro attualmente in corso nell'*académie* di Montpellier. L'obiettivo è interrogare le rappresentazioni e le pratiche personali dell'IAG per elaborare strategie di adattamento al contesto scolastico.

La ricerca, di carattere collaborativo, coinvolge insegnanti, studenti universitari e tre liceali. Essa si sviluppa in due fasi. La prima, documentata in un articolo pubblicato nel 2024 (Bazile, Alonso, Cwiczynski, Lauze, Mayoral, 2024), è dedicata a far emergere le

17 Viene designata in questo modo la domanda posta all'"agente conversazionale".

rappresentazioni degli attori coinvolti nel progetto riguardo agli strumenti dell'IAG e a individuare le loro pratiche, scolastiche e non.

Nella seconda fase il gruppo di ricerca lavora in quattro direzioni: utilizzo di ChatGPT come assistente nella revisione dei testi; supporto alla scrittura argomentativa, in particolare nella costruzione di schemi; impiego nella scrittura creativa e nell'analisi delle caratteristiche di diversi tipi di testo; studio delle interazioni tra studenti e chatbot nella ricezione dei testi letterari. Le analisi di questa seconda fase non sono ancora state pubblicate.

È inoltre in corso a Grenoble una ricerca sull'integrazione dell'IAG nell'insegnamento della letteratura nella scuola media. Dopo una prima sperimentazione realizzata nel 2025, ne è attualmente in corso una seconda. La prospettiva scelta è quella dell'insegnamento della poesia e si articola in due momenti.

La prima fase ha riguardato l'utilizzo dell'IAG nella lettura del lungo poema narrativo di Blaise Cendrars *La prose du Transsibérien et de la petite Jehanne de France*¹⁸. La ricerca si interroga sull'aiuto che la macchina può fornire agli studenti nella costruzione di una sintesi interpretativa del poema e sulle reazioni suscitate da questo utilizzo. Una parte delle analisi mette in evidenza la forte differenza qualitativa tra le produzioni linguistiche automatiche della macchina e gli scritti degli studenti di terza media, caratterizzati da difficoltà linguistiche di vario tipo. Questo dato impone di riflettere sulle modalità attraverso cui colmare tale divario.

Nella seconda fase viene utilizzato Gemini¹⁹ all'interno di un percorso sulla creazione poetica, con l'obiettivo di spingere gli studenti a riflettere sugli interessi e sui limiti della produzione immediata dell'IAG e, più in generale, sui processi di creazione poetica di cui l'intelligenza artificiale può diventare un nuovo strumento.

Poiché si tratta di esperienze recenti ed eminentemente esplorative, non è ancora possibile trarne conclusioni definitive. Esse aprono tuttavia nuove piste di riflessione e ulteriori prospettive di ricerca.

Che cosa aggiungere, infine, a questa rapida panoramica di un campo relativamente recente ma estremamente dinamico? Forse vale la pena ricordare l'attuale aggiornamento di *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Questa nuova impresa editoriale è stata avviata anche perché la prima edizione dell'opera risulta ormai esaurita. Si tratta forse di una semplice questione editoriale: l'editore, specializzato nella ricerca letteraria, non aveva probabilmente previsto l'ampiezza della diffusione di un'opera destinata a un campo di studi che coinvolge l'intero spazio francofono. Tuttavia, il lavoro oggi in corso – fatto di integrazioni alle voci esistenti e della redazione di nuove voci – dimostra quanto il campo si sia sviluppato nel giro di pochi anni.

Va inoltre sottolineato che, nonostante l'ampiezza dello spazio francofono, la didattica della letteratura ha ancora prestato scarsa attenzione agli sviluppi analoghi maturati in

18 Pubblicato per la prima volta nel 1941.

19 L'assistente digitale sviluppato da Google si mostrava di più facile utilizzo nelle condizioni dell'esperimento.

altri contesti nazionali o linguistici. Un'apertura comparativa verso tali ricerche potrebbe senza dubbio alimentare riflessioni estremamente feconde.

Bibliografia

- Bazile S., Alonso B., Cwiczynski M., Lauze M., Mayoral M. (2024). Quelles représentations et quelles pratiques personnelles des IA génératives, pour quelles transpositions possibles aux usages scolaires ? *Le français aujourd'hui*, 226.
- Brillant-Rannou N., Le Goff F., Fourtanié M.-J., Massol J.-F. (a cura di). (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris: Honoré Champion.
- Brunel M., Quet F. (a cura di). (2018). *L'enseignement de la littérature avec le numérique*. Bruxelles: Peter Lang.
- Demougin P., Massol J.-F. (1999). *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'École*. Grenoble: C.R.D.P. de l'académie de Grenoble.
- Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. (1996). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles: De Boeck.
- Eco U. (1979). *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.
- Fourtanié M.-J., Langlade G., Rouxel A. (2001). *Recherches en didactique de la littérature*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Halté J.-F., Martin M., Michel R., Petitjean A. (1974). Essai d'analyse structurale du "Chat noir" d'E.A. Poe. Pour une application pédagogique. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 1-2, 5-28.
- Halté J.-F., Petitjean A. (1974). Le code oral. Approche de sa théorie à partir de la retransmission d'un match de football. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 1-2, 29-42.
- Jouve V. (1992). *L'Effet-personnage dans le roman*. Paris: P.U.F.
- Le Goff F., Fourtanié M.-J. (a cura di). (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Namur: Presses universitaires de Namur (2 voll.).
- Lentz F. (1975). L'orthographe en question. Principes théoriques, prolongements pédagogiques. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 5, 45-83.
- Massol J.-F. (a cura di), con la collaborazione di Rannou N. (2017). *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'Université*. Grenoble: UGA éditions.
- Mazauric C., Fourtanié M.-J., Langlade G. (a cura di). (2011). *Le texte du lecteur; Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles: Peter Lang.
- Oriol-Boyer C. (a cura di). (1990). *La réécriture*. Grenoble: CEDITEL.
- Oriol-Boyer C. (1992). *Lire/écrire ensemble. Français 6e. Textes, lecture méthodique, écriture méthodique*. Paris: Hatier.
- Oriol-Boyer C. (1993). *Français 5e. Textes, lecture méthodique, écriture méthodique*. Paris: Hatier.
- Petitjean A. (2024). Que devient la créativité littéraire à l'heure de ChatGPT? L'évolution d'un atelier d'écritures numériques en master de création littéraire. *Le français aujourd'hui*, 226, 85-100.
- Peytard J. (1975). Le "personnage dominant" dans *Le Lieutenant Kijé* de Iouri Tynianov. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 5, 85-94.
- Picard M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit.
- Roche A., Guiguet A., Voltz N. (1993). *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris: Bordas.
- Rouxel A. (1995). *Distance, complexité, plaisir: réflexion sur une didactique de la lecture littéraire* (Thèse de doctorat). Université Rennes 2.

- Rouxel A. (2005). *Lectures cursives, quel accompagnement?* Toulouse-Paris: CRDP Midi-Pyrénées-Delagrave.
- Rouxel A., Langlade G. (a cura di). (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Rouvière N. (a cura di). (2025). *Questionnement des valeurs dans les manuels de français*. Grenoble: UGA éditions.
- Sauvaire M. (2015). *Diversité des lectures littéraires: comment former des sujets lecteurs divers ?* (Tesi di dottorato). Université Toulouse 2.
- Shawky-Milcent B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde* (Tesi di dottorato). Université Stendhal Grenoble 3.
- Tauveron C. (a cura di). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment construire cet apprentissage spécifique?*. Paris: Hatier.
- Veck B. (a cura di). (1995). *Texte, thème, problématique*. Paris: I.N.R.P.
- Veck B. (a cura di). (1996). *Production de sens: lire-écrire en classe de Seconde*. Paris: I.N.R.P.
- Veck B. (a cura di). (1997). *Étude de l'œuvre intégrale au lycée*. Paris: I.N.R.P.
- Veck B. (a cura di). (1998). *Œuvres intégrales et projet de lecture*. Paris: I.N.R.P.-Bertrand-Lacoste.

II.2

L'esperienza delle storie:

Ricœur e la didattica narrativa dei generi letterari

Roberto Talamo

1. Dalla riflessione sulle narrazioni alla didattica della letteratura

La presente riflessione nasce da un'occasione concreta, costituita dal ventennale della scomparsa di Paul Ricœur (2005-2025): a partire da questa ricorrenza, si vuole interrogare il lascito intellettuale del filosofo francese, chiedendosi se offra ancora suggestioni importanti per ripensare la didattica della letteratura, e in particolare quella dei generi letterari, in chiave narrativa.

L'opera del filosofo francese, centrata sull'intreccio tra etica, ermeneutica e poetica, ci invita a riconoscere nella narrazione non solo uno strumento di conoscenza del mondo, ma anche un dispositivo di formazione del sé e della relazione con l'altro. In questa prospettiva, l'insegnamento della letteratura non può identificarsi unicamente con la storia letteraria, l'analisi testuale o la classificazione formale, ma deve aprirsi a una didattica del racconto, capace di valorizzare la dimensione narrativa come pratica formativa e relazionale.

Il lascito filosofico ricoeuriano è in parte entrato stabilmente nella cultura del presente: il nome di Ricœur compare ad esempio in tre testi recenti, che utilizzo qui come esempio, dedicati al problema della narrazione e dello storytelling.

Nel volume di Brooks (2022/2023), intitolato *Sedotti dalle storie. Usi e abusi della narrazione*, il nome del filosofo francese compare due volte: in un elenco di filosofi morali (insieme a quello di Rorty, MacIntyre e Taylor) che “hanno sostenuto che le istituzioni e i comportamenti umani possono essere colti solo attraverso storie” (p. 17) e, nel secondo caso, quando Brooks riprende un'idea centrale per la costruzione di un'identità narrativa, per cui, secondo Ricœur, noi siamo *narratori* ma non del tutto *autori* della nostra vita. Una vita esaminata, in questo senso, è una vita narrata: il racconto è il luogo della sua comprensione. Brooks, a tal proposito, riporta la seguente riflessione ricoeuriana: “il tempo diviene tempo umano nella misura in cui viene espresso secondo un modulo narrativo, [...] mentre il racconto raggiunge la sua piena significazione quando diventa una condizione dell'esistenza temporale” (p. 92).

È interessante vedere come l'insegnamento ricoeuriano compaia anche in un volume come quello di Cometa (2017), intitolato *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura*

necessaria, che persegue non un'ermeneutica ma, come scrive l'autore, una *biopoetica* della narrazione, vicina a posizioni cognitive su cui lo stesso Ricœur nutre qualche riserva (Changeux, Ricœur, 1998/1999). Cometa ricorda, in un passaggio importante, che il merito di Ricœur è quello di aver "insistito sul fatto che il racconto nasce dal tentativo di colmare il divario che c'è tra il tempo soggettivo e il tempo cosmico" (Cometa, 2017, p. 69). Si tratta di un riconoscimento di grande importanza proprio perché inserito in un libro che vuole porre l'accento sul tempo oggettivo del *bíos* più che su quello soggettivo del *sé*.

Anche nella manualistica universitaria dedicata allo *storytelling*, alcune idee fondamentali del filosofo francese sono entrate stabilmente nel discorso sulla narrazione. Prendiamo ad esempio un volume come *La narrazione. Letteratura, storie di vita, visual storytelling* di Calabrese (2024). Quello che qui appare acquisito della riflessione di Ricœur è il legame tra tempo raccontato e tempo umano ai fini della ri-figurazione del tempo, che si attua, scrive Calabrese, in due modi distinti:

La configurazione, ossia le operazioni narrative all'interno del linguaggio (linguaggio ordinario, storia, finzione) nella forma della costruzione dell'intreccio e dei personaggi; la *rifigurazione*, ovvero la trasformazione dell'esperienza viva del tempo mediante il racconto. L'idea fondamentale, secondo Ricœur, è che nel racconto il tempo viene organizzato e il lettore "rifiigura" l'esperienza temporale, poiché solo l'esperienza temporale permette al racconto di divenire significativo (p. 55).

Calabrese ritiene fondamentale per una scienza delle narrazioni anche il concetto ricœuriano di identità narrativa:

Ogni individuo [...] è dotato di un'identità narrativa, ossia – per dirla con Paul Ricœur – quel tipo d'identità che un individuo costruisce attraverso la funzione narrativa [...]. Essa "si trova nel mezzo [...] tra puro cambiamento e identità assoluta" e permette di comprendere in che modo qualcuno possa rimanere la stessa persona nonostante i cambiamenti della sua vita (p. 146).

All'interesse rispetto al discorso in generale sulle narrazioni, si aggiunge, dal nostro punto di vista, la lunga fedeltà che la riflessione sulla didattica e, in particolare, sulla didattica della letteratura ha dimostrato nei confronti del pensiero di Ricœur.

Nel costruire i principi e i metodi generali per una didattica narrativa, Bertagna (2007) si rifà esplicitamente alla filosofia dell'azione ricœuriana (opponendola alle prassi decostruttive):

Il nostro tempo pare incedere sotto l'insegna del decostruzionismo e decostruzioniste sono anche le ispirazioni di molte pratiche educative e didattiche, che vengono spacciate come all'ultimo grido. [...] L'antidoto concreto prima ancora che teorico-culturale, e spontaneo prima ancora che progettato, a queste derive è però semplice: compiere e far compiere l'esperienza di azioni veramente umane. Agire e far agire chiunque, cioè, solo in maniera personale, volontaria e consapevole, dotata di senso (pp. 2-4).

Siamo davanti a un modello di didattica narrativa costruito a partire da un assunto ricœuriano: “Abbiamo una identità narrativa, costruita sul cambiamento. Per questo siamo sempre fra il riepilogo di noi stessi, la volontà di dare un significato a tutto ciò che ci è capitato e la proiezione nelle intenzioni, nelle aspettative, nelle cose da fare” (p. 10). Il merito di Ricœur, secondo Bertagna, è quello di condurci all’interno della nostra storia di vita non come all’interno di un tutto disorganico (ciò che invece fanno i mass media, la rete, le dinamiche del lavoro), ma di farci pensare alle dinamiche di medesimezza e ipseità del sé attraverso l’idea di “*holon* [...]”, ‘la totalità organica trascendente le parti che lo compongono’” (p. 14).

Identità narrativa e prospettiva etica sono al centro della ripresa delle idee di Ricœur nel progetto di didattica della lettura letteraria di Sauvaire (2019): la studiosa, a partire soprattutto dalla lezione contenuta in *Sé come un altro*, si interroga su come sia possibile, attraverso l’insegnamento letterario, conseguire obiettivi educativi di natura etica senza ricorrere alla presupposizione di valori morali determinati aprioristicamente. L’obiettivo diventa, in tal modo, la costruzione di un soggetto etico problematico, che vede nel soggetto-lettore il suo versante immaginativo, aperto alle diverse possibilità della prospettiva etica:

La prospettiva etica non va quindi cercata in valori universalmente condivisibili, che verrebbero proposti (o imposti) al lettore, ma nella complessità delle istanze narrative, nel carattere dialogico, narrativizzato, del pluralismo morale che rimanda il lettore alla propria libertà, alla propria responsabilità, al distanziamento della sua immaginazione etica (p. 9, trad. mia).

L’obiettivo della conquista di un *pluralismo* morale (che non coincide con il *relativismo* morale), è una necessità che in Italia incrocia due delle più importanti sfide dell’insegnamento scolastico: l’educazione civica e l’orientamento. Di *orientamento narrativo* si è occupato Batini (2010) e di didattica narrativa ai fini di gestire le proprie scelte e costruire la propria vita un importante volume collettivo (Batini, Giusti, Jedlowski, Mantovani, Scarpa, Smorti, 2009), in cui Ricœur è uno dei riferimenti principali. Jedlowski ricorda il fondamento narrativo di qualsiasi espressione culturale: “La facoltà di narrare è probabilmente una costante umana. Come ha scritto Ricoeur, ‘non sappiamo che cosa sarebbe una cultura nella quale non si sappia più che cosa significhi raccontare’” (p. 8). Batini, sviluppando la propria idea di pedagogia dell’orientamento narrativo, pone il filosofo francese tra i riferimenti imprescindibili di questo paradigma per aspetti del suo pensiero che sintetizza in questo modo: “La fondazione di un pensiero narrativo con caratteristiche proprie; la relazione tra narrazione e temporalità; un’opera monumentale centrata sulla narrazione e sul racconto” (p. 94).

2. I generi letterari nella riflessione sul sé

Ciò che l'attuale riflessione sulla narrazione e sulla didattica narrativa della letteratura non mi sembra aver colto appieno della riflessione di Ricœur sta nel fatto che il filosofo non ci propone mai una teoria generale della letteratura ma, ogni volta che affronta la questione del soggetto di fronte alla scrittura letteraria, lo fa sempre in relazione a specifici generi letterari. Non esiste, nella sua riflessione, un soggetto "letterario", ma potremo riconoscere una soggettività che nasce dal confronto con la tragedia o con l'epica o con il romanzo moderno.

Ricœur, nei tre volumi di *Tempo e racconto* e successivamente in *Sé come un altro*, elabora una teoria dell'identità narrativa secondo cui il soggetto non è dato in maniera immediata, ma si costruisce attraverso l'interpretazione delle storie che racconta e che gli vengono raccontate. L'identità non è mai un'essenza fissa, ma un processo dinamico, una narrazione che tiene insieme il tempo della vita e l'immaginazione. Questa concezione ha profonde implicazioni per la didattica della letteratura: leggere e interpretare storie diventa un esercizio di autoriflessione e di apertura all'alterità, un modo per interrogare il tempo e la memoria, ma in modi diversi e specifici a seconda del genere letterario in cui queste storie prendono forma.

L'identità narrativa, come "germoglio fragile" nato dall'unione tra storia e finzione, può essere messa al centro di una didattica che non si limita a trasmettere contenuti, ma educa al pensiero critico e all'incontro con l'altro da sé (e con la possibilità di rileggere *sé stessi come altri*) come incontro con le diverse forme letterarie che strutturano il racconto. L'insegnamento letterario può così diventare un laboratorio etico, un luogo di esplorazione delle possibilità fondamentali dell'esistenza attraverso la mediazione dei generi.

Tra i generi letterari, è soprattutto il romanzo moderno ad aver attirato l'attenzione del filosofo all'altezza di *Tempo e racconto*. Per Ricœur, il romanzo non è solo una forma narrativa, ma una modalità privilegiata di rappresentazione della vita interiore. Esso permette l'accesso alla conoscenza di sé tramite una mediazione alla terza persona: leggendo un romanzo, il lettore assume prospettive plurali, si esercita a vedere il mondo da punti di vista differenti, a confrontarsi con coscienze altre. Già in un saggio del 1947, molti anni prima di *Tempo e racconto*, questa prospettiva, forse già nutrita delle riflessioni di Pouillon e Auerbach, viene espressa in termini precisi:

Nell'immaginario [romanzesco] io posso trovare la mia rivincita sulla scissione delle coscienze che mi ferisce nella vita reale [...]. L'immaginario mi eleva da una visione unilaterale a una visione plurilaterale dove lo smarrimento del multiplo è portato al suo punto supremo di asprezza; io non esisto più se non come me stesso diviso in molti pezzi [...]. Ritornando un essere reale, alla mia visione unilaterale, io sono invitato dal romanziere a ricordarmi della molteplicità una volta assunta umilmente attraverso l'immaginario (1947, pp. 694-695, trad. mia).

Il soggetto che risulta dalla lettura del romanzo moderno è un soggetto che durante la lettura ha provato l'esperienza della lacerazione del passaggio da una visione univoca

a una visione complessa e pluridimensionale e che, una volta tornato alla realtà, può nutrirsi del “*thesaurus* dello psichico” (1991/2009, p. 100) messo a disposizione nel romanzo moderno.

Questo genere dilata infatti il concetto di *mimesis*: l'azione rappresentata non è solo esteriore, ma anche psicologica: l'introspezione, la memoria, le oscillazioni della coscienza diventano parte dell'azione narrativa. In questa dilatazione si iscrive la possibilità di una *formazione narrativa* dell'individuo: leggere romanzi significa apprendere a raccontare il tempo della propria vita, a riconoscere la complessità delle emozioni, a confrontarsi con l'alterità in forma di personaggio.

La polifonia, concetto centrale nella teoria del romanzo bachtiniana, puntualmente ripresa da Ricœur, introduce un ulteriore elemento educativo: la coesistenza di più voci, di più interpretazioni del mondo, può diventare scuola di complessità.

Il dispositivo narrativo ha una duplice funzione per il fatto che insieme articola la nostra esperienza del tempo e porta il tempo a livello del linguaggio. Ma non c'è solo il romanzo, il dispositivo narrativo non si limita a questo: una didattica narrativa non è una didattica delle sole narrazioni romanzesche. Ricœur, come ha osservato il suo allievo Olivier Abel (2004/2013), è un pensatore della pluralità: pluralità delle forme letterarie e delle prospettive morali. I generi letterari non sono per lui meri contenitori formali, ma modi del pensiero che mettono in scena, ciascuno a modo proprio, le aporie dell'etica e della condizione umana. La tragedia, il romanzo, la commedia, la lirica: ogni forma configura un'idea diversa del sé e del rapporto con l'altro.

Il pluralismo etico che emerge da questa costellazione non è relativismo, ma invito al dialogo: la letteratura offre una pluralità di modelli morali che non si escludono, ma si interrogano e si integrano a vicenda. Affrontare i diversi generi letterari significa, in questa prospettiva, problematizzare le etiche che li attraversano, educare all'alterità non solo come contenuto, ma come forma.

Il genere letterario che per primo ha incrociato la riflessione di Ricœur in merito al problema del soggetto è la tragedia. Il genere tragico mette in scena la lacerazione del soggetto morale, colui che scopre di non poter coincidere interamente con le proprie intenzioni o con i propri atti. La tragedia, in questa lettura, non è semplicemente la rappresentazione del dolore, ma la forma simbolica che meglio restituisce la condizione dell'essere umano come essere responsabile ma anche vulnerabile, capace di agire ma inevitabilmente esposto all'errore e alla colpa involontaria.

Nella tragedia greca, secondo Ricœur, il tragico vero e proprio si produce “quando il tema della predestinazione al male viene a urtare con il tema della grandezza eroica” (1960/1970, p. 480), il tragico nasce insieme al suo specifico protagonista, eroe della libertà che oppone resistenza al destino che lo schiaccia. Il dramma tragico sta proprio in questa resistenza che produce una dilatazione temporale, un “cuneo” nel tempo immutabile del destino rappresentato dall'azione e dallo sofferenza dello stesso eroe (la sofferenza è anche tema della lirica, ma si fa tragica attraverso l'elemento della sfida).

Rispetto all'ineluttabilità del tragico per il suo protagonista, la soggettivazione tragica offre, secondo Ricœur (che qui segue la riflessione di Jaspers), la possibilità allo spettatore di una duplice liberazione: una liberazione *nel* tragico e una liberazione *dal* tragico. En-

trambe riguardano nuovamente la questione della soggettivazione: in sé e per sé, il tragico esclude la possibilità di una liberazione, ma la contempla nel momento in cui si fa spettacolo e rappresentazione per qualcuno. La liberazione *nel* tragico, attraverso l'esperienza spettacolare, è l'insieme del soffrire per comprendere associato alla dimensione scenica che purifica chi vi accede attraverso il sublime della poesia, attraverso il virtuale ingresso nel coro dello spettatore che "piange e canta con l'eroe" (p. 494). La liberazione *nel* tragico, che non sperimentano i personaggi, ma i fruitori dello spettacolo, è quella "trasposizione estetica" (p. 495) che ci permette, attraverso il mito tragico divenuto poesia ed estasi dello spettacolo, di accedere, insieme al coro, alla dimensione catartica del terrore e della pietà.

Nel momento in cui, negli anni '80 e '90, la riflessione ricœuriana si sposta sul tema della filosofia dell'azione, il genere tragico ricompare come *tragico dell'azione* (il modello letterario si incentra su *Antigone*). La riflessione si sposta dal male, dalla sofferenza e dal confronto con l'idea di un dio malvagio all'essenza agonistica dell'esperienza umana. È nel cuore della tragedia che si manifesta il dilemma morale, come conflitto di due doveri ugualmente legittimi, per cui nessuna scelta risulta moralmente innocente. L'etica tragica è, allora, quella che riconosce che il bene non si può perseguire senza rischio di colpa e che il male si può compiere anche volendo il bene. Il soggetto tragico, rappresentato dall'immagine dell'*ostinazione*, vive la tensione tra giustizia e sventura.

Qui si apre lo spazio (sempre per lo spettatore e non per i personaggi) della liberazione *dal* tragico: il tragico dell'azione, conflitto che non conosce sintesi dialettica e che oppone istanze inconciliabili, "condanna" l'essere umano che agisce nella realtà al dovere della saggezza pratica, della deliberazione in situazione, alla buona decisione). In questo senso, dice Ricœur, "la tragedia insegna" (1990/1993, p. 347). Dal confronto col soggetto tragico, lo spettatore può accedere a una soggettività tragi-comica (Abel, 2004/2013, pp. 49-51).

La commedia infatti, o, meglio, il registro tragi-comico, che sta particolarmente a cuore al filosofo, introduce una modalità etica diversa: quella della *saggezza pratica*. Se la tragedia appartiene al regime della norma morale, la commedia appartiene al regime del giudizio, dell'equilibrio, della capacità di "complicare le cose" e sorridere delle proprie contraddizioni. Il comico è qui la figura della complessità: "Durante la Guerra fredda, Ricœur scriveva 'complichiamo, complichiamo tutto; rimescoliamo le carte; il manicheismo in storia è stupido e dannoso'" (p. 50). Il soggetto comico non è più l'eroe tragico sopraffatto dai dilemmi etici, ma colui che riesce a sopravvivere a sé stesso, che accetta la propria incoerenza, che perdona, si perdona e riesce (al di là dell'*ostinazione* tragica) a essere e a pensare diversamente. Il comico rivela l'inadeguatezza di ogni sintesi sistematica e mostra il valore dell'umiltà, della follia benefica che salva. L'*ethos* comico è quello dell'accoglienza dell'imperfezione: non tutto si può risolvere, ma qualcosa si può sempre cominciare daccapo, può essere detto e impostato *altrimenti*.

A differenza della tragedia e della commedia, la poesia epica, il quarto genere che incontriamo in questa riflessione, non si concentra sull'individuo nel suo conflitto o nella sua redenzione ironica, ma su un soggetto plurale, collettivo: il *noi*. L'epopea ha valore etico in quanto fonda l'appartenenza e l'identità narrativa di un popolo, di una cultura,

di una civiltà. È il genere in cui si tenta di tenere insieme le differenze, di mettere in scena la possibilità di una memoria comune. Eppure anche il soggetto epico è fragile. L'eroe epico piange e dubita. L'epica a cui pensa Ricœur non è trionfalistica ma interrogativa. Essa narra per riconoscere e per far riconoscere, nel racconto dell'altro, la propria stessa storia. In tal senso, l'epopea è una forma di resistenza alla dispersione: è il luogo in cui la fedeltà, la promessa, la speranza possono ancora avere senso, seppure mai pienamente garantiti.

Tragedia, commedia, epica, le *tre disarmonie fondamentali*, come le definisce Abel, abitano il cuore del soggetto. Nessuna di esse basta da sola. La tragedia ci insegna la serietà dell'agire e la profondità della colpa; la commedia ci salva dal moralismo e ci ricorda la leggerezza della vita; l'epopea ci restituisce una lingua per dire insieme "noi", per non dissolverci nella frammentazione.

In questo senso, il valore etico di questi tre generi non consiste nella loro funzione edificante, ma nel loro potere di configurare il soggetto come essere vulnerabile e plurale. L'identità narrativa, dice Ricœur, non è mai identità piena, ma sempre un equilibrio instabile tra azione e sofferenza.

Non resta che la riflessione etica sul genere della lirica (un pensiero centrato sulla narrazione come quello di Ricœur non la trascura): nelle *Conclusioni* di *Tempo e racconto*, la lirica è uno dei modi per dire altrimenti, rispetto alle possibilità del racconto, l'enigma profondo del tempo: anche per il racconto rimane qualcosa di indicibile e la lirica offre la possibilità di esprimere questo "resto". La lirica è dunque l'espressione di una sapienza che, al di là del narrativo, coglie il "fondamentale" (Ricoeur, 1985/1988, p. 412). La lirica dà voce e canto a questo fondamento: deplorare la brevità della vita, il conflitto dell'amore e della morte, la vastità di un universo che ignora il nostro lamento. Scrive Ricœur: "Il lirismo del pensiero meditante va diritto al fondamento senza passare per l'arte di raccontare" (p. 412). Il fondamentale che la lirica coglie non è la *mimesis praxeos* o la rappresentazione congiunta di azioni e pensieri, ma è l'"estrema contingenza" dell'io.

3. Didattica narrativa dei generi: leggersi altrimenti

La riflessione sulla narrazione incontra, nell'ultima fase del pensiero ricœuriano, il problema della memoria: la memoria è *felice* quando è condivisa, fondata sul riconoscimento dell'altro. Ma per arrivare a questa memoria felice è necessario un lavoro, un *intreccio* che dia senso al passato. Il racconto diventa così lo spazio simbolico in cui la memoria narrata può essere elaborata e compresa:

Prima di essere innalzato allo statuto di racconto letterario o storico, il racconto è inizialmente praticato all'interno della conversazione ordinaria, nel quadro di uno scambio reciproco; inoltre viene espresso in una lingua che è essa stessa immediatamente comune. Infine il nostro rapporto con il racconto è stato inizialmente quello dell'ascolto: ci sono state raccontate storie prima che fossimo capaci di acquisire la capacità di raccontare e *a fortiori* quella di raccontarci noi stessi. Tale me-

diazione di linguaggio e di narrazione richiede dunque che si apporti una correzione importante alla tesi del primato della memoria individuale; ciò che pare vada messo in questione è l'equazione tra coscienza – nel senso forte di coscienza individuale – e memoria (Ricœur, 1998/2004, p. 57).

Memoria individuale e memoria collettiva, filtrata attraverso i racconti, si costituiscono simultaneamente. Nel contesto dell'insegnamento, ciò significa che la letteratura può contribuire a una didattica della memoria: non una commemorazione passiva, ma una riflessione attiva sul tempo, sulla storia, sulle possibilità perdute. In un'epoca segnata da narrazioni semplificanti, questa funzione critica e immaginativa della letteratura è quanto mai necessaria.

Negli ultimi anni, come abbiamo visto, autori come Brooks e Cometa hanno rilanciato, seppur da prospettive differenti, la centralità della narrazione nella costruzione del sé. Brooks mette in guardia dai rischi di una *ipertrofia narrativa* che tende a semplificare la realtà secondo schemi predefiniti, mentre Cometa insiste sul valore antropologico delle storie come strumenti cognitivi, affettivi, morali.

Questi studi confermano la necessità di una didattica narrativa della letteratura che non sia ingenua: educare alla narrazione non significa solo moltiplicare le storie, ma insegnare a riflettere criticamente su di esse, a decostruire gli intrecci, a riconoscere le retoriche sottese. Come sostiene Ricœur, ogni chiusura narrativa, ogni finale di una storia, è anche un'apertura al mondo, un invito all'azione.

In questo senso, la scuola può diventare uno spazio in cui si apprende a narrare, non per ripetere, ma per orientare e trasformare: i testi letterari non sono modelli da imitare, ma occasioni di confronto con le domande fondamentali dell'esistenza. La lettura diventa pratica etica ed esercizio di cittadinanza "narrativa".

Che cosa significa costruire una scuola della narrazione? Innanzitutto, significa riconoscere che l'insegnamento della letteratura deve affiancare all'analisi testuale una didattica del racconto e dei generi: esercizi di scrittura autobiografica, di narrazione collettiva, di riscrittura creativa dei testi possono aiutare gli studenti a comprendere non solo i contenuti, ma le forme e le implicazioni etiche della narrazione.

In secondo luogo, significa proporre percorsi di lettura che attraversino generi e tempi, secondo una logica di confronto delle forme narrative: mettere in relazione tragedia e romanzo, epopea e racconto realistico, autobiografia e lirica. Questo confronto permette di educare alla pluralità delle visioni del mondo e alla complessità della rappresentazione dei soggetti.

Significa anche restituire centralità al lettore: come Ricœur insegna, il senso di una narrazione si compie nella relazione estetica tra testo e lettore. L'insegnamento della letteratura deve quindi diventare un'arte dell'ascolto, un'educazione alla responsabilità interpretativa. Leggere è sempre un atto di risonanza e di rielaborazione.

A vent'anni dalla sua morte, Ricœur ci invita a riscoprire la funzione profonda della letteratura come *laboratorio dell'immaginario*. In un tempo che privilegia dati e codici, competizioni e prestazioni, restituire alla narrazione il suo valore formativo significa restituire un tassello importante allo sviluppo dell'insegnamento umanistico. Come scrive

Ricœur, infatti: “Non sappiamo cosa sarebbe una cultura nella quale non si sappia più cosa significhi *raccontare*” (1984/1985, p. 54).

Bibliografia

- Abel O. (2004). Le discord originaire: épopée, tragédie et comédie. In M. Revault D’Allonnes et F. Azouvi (a cura di), *Ricœur 2* (pp. 93-110). Paris: Editions de l’Herne (trad. it. “La disarmonia originaria: epopea, tragedia e commedia”, *Enthymema*, 9, 2013, pp. 47-55).
- Batini F., Giusti S., Jedlowski P., Mantovani G., Scarpa L., Smorti A. (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Batini F. (2010). Orientamento narrativo. *Voci della scuola*, 9, 1-16.
- Bertagna G. (2007). *Principi e metodi per una didattica narrativa*. Consultato il 23 ottobre 2025: da <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/709/27170.pdf>
- Brooks P. (2022). *Seduced by Story. The Use and Abuse of Narrative*. New York: New York Review Books (trad. it. *Sedotti dalle storie. Usi e abusi della narrazione*, Carocci, Roma 2023).
- Calabrese S. (2024). *La narrazione. Letteratura, storie di vita, visual storytelling*. Milano-Torino: Pearson.
- Changeux J.-P., Ricœur P. (1998). *La nature et la règle*. Paris: Odile Jacob (trad. it. *La natura e la regola. Alle radici del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 1999).
- Cometa M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricœur P. (1947). Le mystère mutuel ou le romancier humilie. *Esprit*, 4, 691-699.
- Ricœur P. (1960). *Finitude et culpabilité*. Paris: Aubier (trad. it. *Finitudine e colpa*, il Mulino, Bologna, 1970).
- Ricœur P. (1984). *Temps et récit II. La configuration dans le récit de fiction*. Paris: Seuil (trad. it. *Tempo e racconto. Volume secondo: La configurazione nel racconto di finzione*, Jaca Book, Milano, 1985).
- Ricœur P. (1985). *Temps et récit III. Le temps raconté*. Paris: Seuil (trad. it. *Tempo e racconto. Volume terzo: Il tempo raccontato*, Jaca Book, Milano, 1988).
- Ricœur P. (1991). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil (trad. it. *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano, 1993).
- Ricœur P. (1991). L’identité narrative. *Revue des sciences humaines*, 95/221, 35-47 (trad. it. “L’identità narrativa”, *Allegoria*, 60, 2009, pp. 93-104).
- Ricœur P. (1998). *Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen*. Göttingen: Wallstein (trad. it. *Ricordare, dimenticare, perdonare. L’enigma del passato*, il Mulino, Bologna, 2004).
- Sauvage M. (2019). Lecture littéraire et imagination éthique. *Recherches & Travaux*, 94, 1-15.

II.3

Le future umane lettere e la didattica della letteratura

Daniele Lo Vetere

1. Società dell'informazione? Meglio, dell'interpretazione

Nel 1979, nel celebre *La condizione postmoderna* (dal sottotitolo dimenticato ma fondamentale, *Rapporto sul sapere*) Lyotard scriveva che in una società fondata sulla performatività come quella postmoderna, la scuola sarebbe presto stata “sollecitata a formare delle competenze piuttosto che degli ideali” (Lyotard, 1979/2002, pp. 88-89, corsivi miei). Lo scopo dell'educazione, infatti, sarebbe stato il miglioramento delle prestazioni complessive della società intesa come sistema cibernetico di gestione della conoscenza e il suo criterio di valutazione sarebbe stato l'efficacia pragmatica; le opposizioni etiche vero/falso, giusto/ingiusto sarebbero state sostituite dalle domande “è efficace?”, “si può vendere?” (p. 94) e le risposte sarebbero state a disposizione in *repository* digitali, esteriorizzate rispetto alla memoria umana e recuperabili attraverso l'adeguata interrogazione delle interfacce informatiche (noi oggi diremmo con la giusta *query*: pp. 92-93). La condizione postmoderna avrebbe presto reso obsoleti gli insegnanti: “è solo nella prospettiva delle grandi narrazioni legittimanti, vita dello spirito e/o emancipazione dell'umanità, che la parziale sostituzione dei docenti con delle macchine può sembrare una perdita, anzi un fatto intollerabile” (p. 93). Le campane “suonano a morte per l'era del professore”, concludeva il filosofo francese (p. 98).

Le implicazioni antiumanistiche del discorso di Lyotard sono evidenti: in particolare la liquidazione del sapere disinteressato da parte di un sapere pragmatico e performativo e l'irrilevanza di un'educazione intesa come formazione del soggetto (*Bildung*) attraverso l'interiorizzazione di valori etici ed estetici. Il mondo in cui viviamo, e che Lyotard descriveva ai suoi albori, è in effetti un ecosistema socio-culturale che ci immerge entro il perenne divenire di un sapere frammentato, “componibile” (Russo, 2008), dai confini ormai intangibili e non dominabili, in cui ogni costruzione di significato è tanto instabile e parziale da essere sottomessa alle necessità strategiche del momento. Ma la descrizione della condizione postmoderna di Lyotard è solo all'apparenza neutralmente constattativa, perché contiene, al contrario, un elemento prescrittivo fortissimo: tale condizione era assunta aprioristicamente come necessaria e ineluttabile. Questa è stata la premessa taciuta e inconcussa di ogni ragionamento politico (e, di conseguenza, pedagogico) da almeno quarant'anni a questa parte: adeguarsi a trasformazioni storiche che si offrivano come dato di fatto, riformando se stessi, o “restare indietro”.

Se il postmoderno è stato dunque un'ideologia capace di presentarsi come condizione storica naturalizzata, è significativo il doppio scarto concettuale che il critico e teorico letterario francese Yves Citton ha suggerito nel suo *Future umanità* (2010/2012). In linea con un filone di studi che proprio in Francia è particolarmente vivo, per indicare la nostra condizione socio-economica e politico-culturale, Citton usa la definizione “capitalismo cognitivo”: definizione che ha il pregio di interpretare i caratteri della società contemporanea come storicamente determinati da trasformazioni del modo di produzione, che il fatalismo tecnologico o economicistico delle espressioni “società dell'informazione” ed “economia della conoscenza” oscura.

In secondo luogo, Citton precisa come quelle che vengono comunemente definite “informazioni” siano più precisamente il prodotto di attività interpretative, così che la nostra si configurerebbe come una “società dell'interpretazione”, più che dell'informazione. Secondo il critico, che sviluppa idee deleuziane, la società contemporanea si presenta come un flusso di gesti, parole, performance, atteggiamenti, che altro non sono che la traduzione personale di materiali culturali già in circolazione: alla lettera, una loro nuova *interpretazione*. Se Citton si fermasse qui, non saremmo in effetti troppo lontani dall'idea del ludico bricolage postmoderno.

Citton aggiunge invece – ed è decisivo – che il capitalismo contemporaneo capta e mette a profitto questo flusso di interpretazioni, trasformandolo in merce. Ne è un esempio, in senso stretto, la monetizzazione delle visualizzazioni degli influencer in rete. Ma in senso più ampio, è la sottomissione di ciascuno di quei gesti, parole, performance, atteggiamenti alla logica pubblicitaria della visibilità, ad essere riconducibile alla generale logica della merce: il valore di un'interpretazione, infatti, è proporzionale al capitale simbolico generato.

Ma immesse nel flusso, per Citton, le interpretazioni perdono due loro caratteristiche essenziali: il riferimento al proprio contesto di appartenenza, ovvero a una comunità di interpreti per i quali l'interpretazione è un valore (etico, politico, estetico, ...), nonché un fattore di coesione interna; la dimensione profonda della riflessione continuata nel tempo, necessaria per realizzare un significato non effimero. Nel flusso del capitalismo cognitivo, le interpretazioni sono sottomesse a un circuito di stimolo-risposta quasi automatico. Esso sfavorisce le interpretazioni che “si prendono il proprio tempo”, per rispondere allo stimolo in modo davvero nuovo e creativo, e favorisce le interpretazioni meramente reattive e banali, ma suscettibili di una circolazione accelerata – virale, come si dice nell'infosfera. Infatti la logica finale del sistema, in cui le interpretazioni non sono che mezzi, non è la ricerca dell'originalità in sé, la costruzione di nuovi valori, la coesione delle comunità, bensì la fluidificazione della dinamica di accumulo del capitale.

Naturalmente è l'egemonia del capitalismo finanziario, fatto di flussi globalizzati di investimenti, merci, capitale umano, a rendere la potente metafora del “flusso” una descrizione così plausibile del nostro tempo¹: ma connettere, non stabilire frontiere, lasciare sempre aperti i canali di comunicazione, non chiuderli mai, favorire il nomadismo e

1 Non è un caso che nelle scienze sociali la ricorrenza di tale metafora sia esplosa solo in concomitanza con il tardo capitalismo (cfr. Rockfeller, 2011).

l'ibridazione, diffidando di ogni loro interruzione, sono idee che meritano di essere sottoposte a verifica.

2. L'interpretazione come pratica politica e modalità esistenziale

L'utilità sociale delle "future umanità" (è il titolo della traduzione italiana del libro di Citton) non sta, prima di tutto, in un loro ammodernamento didattico e metodologico. Essa consiste, semmai, nella difesa e nel rilancio di un umanesimo inteso come arte e cultura dell'interpretazione (Citton, 2010/2012), capace di opporre una precisa forma di distanziamento critico e di resistenza ai "dati di fatto" della nostra condizione storica: 1) la dichiarata irrilevanza dei criteri etici "quali vero/falso, giusto/ingiusto" di fronte alla "competenza performativa" (Lyotard 1979/2002, p. 94); 2) la pretesa di non ostacolare il flusso delle interpretazioni, cioè la circolazione del capitale.

L'interpretazione è un'attività politica, perché in essa incontriamo l'accordo e il disaccordo, il dialogo e il conflitto (Luperini, 1999): c'è uno stringente "nesso tra democrazia e interpretazione", tra democrazia e conflitto delle interpretazioni (Luperini 2013, p. 23). L'interpretazione, poi, non è solo una pratica testuale: secondo l'ermeneutica, tanto quella filosofica quanto quella letteraria (Gadamer, Jauss), oltre ai testi, si interpreta se stessi, gli altri, il mondo, il passato, il presente, il futuro. L'interpretazione è una modalità esistenziale, che ha a che fare con il nostro costituirci come esseri umani, nella storia, nel linguaggio, nella comprensione.

L'idea luperiniana di classe come comunità ermeneutica (Luperini, 2013) colloca l'attività di interpretazione in uno spazio molto diverso – fisico e separato – rispetto al flusso di interpretazioni virtuali del capitalismo cognitivo, ed è anche molto lontana da una concezione delle competenze, di ascendenza postmoderna, ostile ai valori etici. Interpretare un testo letterario chiama sempre in causa una comunità – ma la classe non è che *specimen* della società intera – e i valori intorno a cui questa si riconosce. Come tutti sanno bene qui a Siena, per Luperini l'interpretazione è il momento in cui la classe, sotto la guida del docente, costruisce il "contenuto di verità" del testo letterario (mentre il commento ne ricostruisce il "contenuto di fatto"): tale contenuto di verità ci mette in connessione con la storia, con la presenza e posizione nostra e del testo in essa. Quando la questione della verità e del senso – che naturalmente non è assoluta, ma va sempre posta in relazione storica con i gruppi umani che nella sua ricerca si riconoscono come collettivo – viene liquidata in nome dell'efficienza pragmatica o della pura finalità economica dell'estrazione di valore, l'umanesimo è cancellato in ciò che ha di più sostanziale e la didattica della letteratura è ridotta a uno degli ennesimi arnesi di un metodologismo buono a tutto: a sviluppare competenze cognitive fino a quando queste sono di grido, a sviluppare *soft* e *character skills* quando la voga cambia.

La dimensione umanistica della didattica della letteratura è oggi oscurata da una concezione iper-metodologizzante. Questo oscuramento ha una ragione storica ed epistemologica specifica. Nell'età della scienza (Gadamer, 1976/1982) "il concetto di tecnica ha sostituito quello di prassi; cioè la competenza degli esperti ha preso il posto della ragione politica" (Gadamer, 1960/2004, p. XLVI).

Si ricorderà come nell'*Etica Nicomachea* la *téchnē* sia la capacità di produrre un oggetto (*poiesis*), ad es. una scarpa, a partire da un sapere teoretico (scienza, *epistēmē*: in questo caso il modello ideale di “buona scarpa”). La capacità tecnica dell’artigiano è totalmente indipendente dal contesto e si valuta facilmente sulla base di quanto la scarpa appena prodotta sia adeguata al modello. Una buona scarpa resta una buona scarpa anche se, eventualmente, non fosse mai indossata. Il caso del comportamento morale e pratico (*prâxis*) è diverso. Conoscere l’universale, possedere un sapere teoretico è utile a orientarsi, ma non è decisivo: ciò che conta di più è l’esperienza acquisita dei casi particolari, da cui non si può fare astrazione in alcun modo. La norma per l’azione retta non è un universale da applicare per mezzo della tecnica, ma dev’essere colta nella situazione stessa, grazie a quel sapere intuitivo, che ibrida particolare e universale e che è fondato su un rapporto circolare di deduzione e induzione, chiamato saggezza (*phronesis*).

In *Verità e metodo* Gadamer recupera questa distinzione aristotelica, per mostrare come nell’epoca moderna si sia verificato un appiattimento della concezione di pratica, contrapposta alla teoria, sulla sola *téchnē*, ovvero sull’applicazione di un metodo, cancellando la dimensione della *prâxis*.

Il metodologismo imperante nella riflessione sulla didattica, non solo della letteratura, è uno dei molti figli di questo oscuramento concettuale. Assimilando tecnica e ragione pratica, esso pretende di applicare la prima a una relazione, come quella pedagogica, che è squisitamente un campo di esercizio della seconda. Come ha scritto Gert Biesta (2007, 2015), l’educazione non è un sistema tecnologico, fondato sul criterio di pertinenza dell’efficacia dei mezzi rispetto ai fini (magari *evidence based*), ma un sistema di valori in cui mezzi e fini sono sempre interdipendenti e contestuali e in cui sono pertinenti soprattutto criteri di senso e di valore.

Si è già detto che l’umanesimo, inteso come arte e cultura dell’interpretazione, è in sé politico. La *prâxis* è, nella tradizione greca, inestricabilmente ragione pratica e ragione politica. Proprio il campo dell’attività democratica, della presa di parola, della discussione, della traduzione dei discorsi in decisioni, è un campo di esercizio della *prâxis*. Ma una società, come la nostra, disabituata a discutere collettivamente intorno a questioni fondamentali di senso e di valore, ormai rassegnata all’idea che i fini generali della collettività siano stabiliti a priori (il “there is no alternative” non significa nient’altro che questo) e che si possa discutere, al più, dei mezzi più adatti per realizzare fini e valori predeterminati (da chi?), secondo i criteri di efficienza di una scienza della gestione e dell’amministrazione del reale (la “governance” del lessico inglese) non è già più una società democratica, ma una tecnocrazia, una epistemocrazia, una oligarchia delle élite (Crouch, 2003). Difesa della democrazia come spazio del confronto e dello scontro regolato e difesa dell’umanesimo sono reciprocamente implicate: “Invece di ridursi a una (pseudo)scienza della gestione (gravata da statistiche e leggi economiche), [il processo politico] deve essere riconosciuto per quello che è sempre stato: *un’arte collettiva dell’interpretazione*” (Citton, 2010/2012, p. 145).

3. L'interpretazione della comunità ermeneutica come spazio di sospensione dei flussi

Abbiamo visto quali fossero per Citton i problemi generati dal flusso incontrollato delle interpretazioni: contesti deboli o evanescenti, semiosi illimitata e automatismo nella risposta agli stimoli, sovrabbondanza di interpretazioni che pone il problema di una loro rielaborazione significativa. Quello della gestione dei flussi di informazione è un problema centrale, tanto da aver generato un'intera branca dell'economia, l'"economia dell'attenzione", che si occupa di studiare strategie di sua captazione e messa a profitto. La nuova frontiera del marketing oggi è proprio questa: come guadagnare l'attenzione di un consumatore stimolato da infiniti altri richiami.

Citton oppone all'economia dell'attenzione un'"ecologia dell'attenzione"²: una disciplina (nei due sensi del termine) capace di preservare questa preziosa qualità umana dalla cattura del capitalismo cognitivo e dalla sua pretesa di risposte immediate agli stimoli: "l'imperativo qui, più che permettere che si comunichi, è assicurarsi che non si comunichi *dappertutto* e non si comunichi *sempre*" (Citton, 2010/2012, p. 73, corsivi originali).

Centrale nella riflessione di Citton è il concetto di "interstizio", uno spazio di sospensione momentanea dei flussi, in cui diventa possibile costruire interpretazioni profonde e significative: "un'interpretazione [realmente innovativa, creativa] non può darsi [...] se non all'interno di un *interstizio* in grado di permettere alla reazione di non concatenarsi direttamente sullo stimolo subito", (p. 71, corsivo originale). L'interstizio è un "posto (vuoto) e del tempo (disponibile) per abbandonarsi al lavoro di interpretazione" (p. 72), che ricorda non troppo da lontano quell'*otium* e quella *scholè*, che sono all'origine dell'idea stessa di scuola. Avere il tempo e lo spazio per comprendere che cosa può soddisfare il nostro desiderio, o placare l'insoddisfazione che l'inseguimento degli impulsi inevitabilmente provoca, consente di porsi il problema dell'"importanza dell'importanza" (p. 80): un altro modo per dire "valori" o "senso" o "verità".

Il fatto che concetti molto simili a quello di "interstizio" si ritrovino anche in autori appartenenti ad altri campi disciplinari – e molto spesso, anche se non in tutti i casi, in assenza di una diretta influenza o conoscenza reciproca – dimostra che ci troviamo davvero di fronte a un problema epocale.

Il filosofo della tecnologia Bernard Stiegler definisce l'educazione come "la formazione dell'attenzione attraverso la sua captazione sociale" (Stiegler, 2008/2014, p. 69). Per il francese, lo sviluppo psichico individuale, la dimensione socio-culturale collettiva (il "milieu simbolico") e le infrastrutture tecniche (le "psicotecniche") concorrono tutte alla costituzione dell'individuo ("il processo di "individuazione"). L'uomo non è una monade psico-biologica, perché ciò che impara del mondo non si fonda soltanto sulle sue percezioni individuali e sulla memoria personale. In quanto essere sociale, buona parte dei suoi contenuti psichici sono in realtà collettivi e culturali: gli preesistono, nella forma di

2 Y. Citton, *L'écologie de l'attention*: <https://www.youtube.com/watch?v=YdJ-GS7pkqU> (ultima consultazione il 15/06/2026).

“rappresentazioni psichiche ereditate che non sono state prima *vissute* come ritenzioni primarie dalla coscienza [...], ma che sono trasmesse dal *milieu simbolico*” (p. 49, corsivi originali). Queste rappresentazioni ereditate possono essere considerate dei “ricordi sociali e materializzati” (p. 50) ed è evidente che si tratta della cultura trasmessa di generazione in generazione, attraverso l’educazione formale e informale. Ma questi contenuti psichici e culturali, individuali e sociali, possono essere conservati e tramandati solo perché vengono “inscritti”, cioè materializzati, in supporti tecnici, il cui archetipo è il libro. La scrittura è in questo senso una “psicotecnica”, una tecnologia attraverso la quale l’uomo esteriorizza i propri contenuti psichici (che, come abbiamo appena detto, non sono solo “suoi”). Ma la reversibilità tra esterno e interno è completa: anche la scrittura non è esteriore all’uomo, perché è stata “interiorizzata”, plasmando intimamente la nostra stessa costituzione psichica. Psiche e tecnica sono due facce della stessa medaglia, due entità simultanee e interrelate.

Un’implicazione così stretta tra individuale, sociale e tecnico ha conseguenze precise: ogni cambiamento nelle psicotecniche provoca un cambiamento del milieu sociale e della struttura psichica degli individui. Le psicotecniche ci costituiscono *in quanto* esseri umani. Basti pensare a come la comparsa delle culture del libro abbia mutato radicalmente la nostra antropologia rispetto alle culture orali. Secondo Stiegler, la comparsa di “psicotecnologie” come la radio, la tv, la rete, ha rappresentato una ulteriore cesura nella costituzione psico-socio-tecnica dell’essere umano. Queste nuove psicotecnologie, che lungi dall’essere meri strumenti neutrali sono piuttosto estensioni della logica del capitale, si sono poste in esplicita competizione con le istituzioni pedagogiche come la famiglia e la scuola. La posta in gioco di tale competizione è proprio l’attenzione e il suo costituirsi.

Le psicotecnologie, infatti, concorrono a formare un tipo di attenzione fondata sul consumo immediato e sul rapido esaurimento, per l’ovvia ragione che il profitto che esse ne traggono è direttamente proporzionale alla velocità e alla quantità dei flussi della comunicazione. Esse rendono la nostra psiche incapace di investimenti a lungo termine: “l’investimento, che si lega al proprio oggetto e mira alla durata, è precisamente il contrario del consumo” (p. 111). Il ragionamento di Stiegler si fonda sul gioco di parole tra “*attente*” e “*attention*”: si fa *attenzione* a qualcosa quando si è *in attesa* di qualcosa; l’attenzione/attesa è legata all’immaginazione e alla protensione verso il futuro, oltre il breve termine del presente, sul quale si possono scaricare solo pulsioni immediate. La formazione di un soggetto adulto e autonomo, contro un soggetto regressivo e infantile, non può avvenire senza una difesa dell’attenzione/attesa profonda e continuata nella quale si impara a sviluppare il proprio desiderio. Decisivo per un ragionamento pedagogico è il fatto che, per Stiegler, questa facoltà umana si possa apprendere soltanto nella relazione con un adulto che si *prende cura* del giovane, insegnandogli modi e tempi della buona attenzione e preservandolo dall’estrazione di attenzione delle psicotecnologie: il “desiderio [...] è intrinsecamente intergenerazionale” (p. 63).

Anche il già citato Biesta – con il quale siamo nel campo della filosofia dell’educazione – è convinto che la nostra sia una “società degli impulsi” (Biesta, 2017/2022, pp. 11 e 27), che punta a stimolare risposte immediate e schiacciate sul presente, su un piano di *pura immanenza*, in cui ci appropriamo degli oggetti di conoscenza consumandoli rapi-

damente. Le teorie dell'apprendimento oggi prevalenti, centrate sullo studente, non sono in grado, secondo Biesta, di dare conto della ben più profonda dimensione dell'educazione, non riducibile all'idea costruttivista di un soggetto che "prima presume di esserci e solo *in seguito* inizia a dare senso al mondo in cui è" (Biesta, 2017/2022, p. 47, corsivo originale). In una concezione siffatta, il mondo finisce per apparire "come un oggetto della nostra creazione di senso, della nostra comprensione e della nostra interpretazione" (p. 63). Questo piano di pura immanenza, in cui il soggetto si pone davanti e contro il mondo in una relazione univoca di dominio e di cui il consumo di oggetti ed esperienze è l'incarnazione più nota, deve essere "interrotto" dall'appello di un'alterità: è proprio questa la funzione dell'insegnamento, che indica allo studente qualcosa che non solo egli non sa, ma che non sa nemmeno di voler sapere.

Come afferma Emmanuel Lévinas, "teaching is not reducible to maieutics [but] comes from the exterior and brings me more than I contain" (citato in Biesta, 2012, p. 41): e ciò dipende dal fatto che la dimensione dell'apprendimento non esaurisce quella dell'educazione. Biesta distingue infatti il "learning from" dal "being taught by". Nel primo caso il soggetto apprende qualcosa ricorrendo al mondo di fronte a sé come a un contenitore di "learning resource[s]" a sua disposizione (un libro, internet, un insegnante). Al contrario, nell'esperienza del "being taught" "something enters our field of experience in a way that is fundamentally beyond our control" (p. 42): è il richiamo di "qualcosa" che non è un semplice oggetto di conoscenza (tanto meno di consumo) ma che è l'"appello" irriducibile e inesauribile di quell'esperienza dell'Altro di cui ha parlato Lévinas (Biesta, 2017/2022, pp. 64-77).

Il sociologo critico Hartmut Rosa ha elaborato una raffinata teoria della risonanza come possibile risposta all'egemonia delle concezioni strumentali e utilitaristiche, fornendone una specifica declinazione pedagogica (Rosa, Endres, 2016/2020). In una società caratterizzata da fenomeni di accelerazione alienante, l'educazione è l'unica pratica sociale che, insieme alla politica³, non può essere accelerata:

la velocità delle transazioni economiche, scoperte sociali e innovazioni tecnologiche sembra essere cresciuta in maniera esponenziale negli ultimi decenni; il ritmo della politica invece non è accelerato per nulla e lo è pochissimo quello della riproduzione culturale, ossia del passaggio generazionale della conoscenza simbolica (Rosa, 2010/2015, p. 80).

Il campo dell'educazione è strutturalmente lento, perché il passaggio di conoscenza simbolica non è un passaggio di informazioni qualsiasi, che aumenta all'aumentare dell'ampiezza del canale o della quantità di dati disponibili, né ha a che fare con la semplice acquisizione di capacità più o meno esperte. Quel passaggio si realizza solo quando si crea quella che Rosa chiama "risonanza".

"L'altro mi sta di fronte in quanto altro. Ci deve sempre essere qualcosa che forse non

3 Almeno se questa è intesa come discussione democratica: come pragmatica risoluzione di problemi da parte degli esperti può essere in effetti assai spedita.

comprendo, che addirittura non è possibile assimilare” (Rosa, Endres, 2016/2020, p. 66). Come già in Biesta, la relazione che si stabilisce con la materia da apprendere, o più in generale con un’esperienza o uno scambio con un’altra persona, è intrinsecamente opaco, sfuggente, inesauribile. La possibilità che in una lezione si attivi un fenomeno di risonanza è perciò molto diverso dall’idea di un apprendimento come sviluppo di competenze. Per Rosa, “l’enfasi sulle competenze è d’intralcio” (p. 134) a una effettiva pedagogia della risonanza. Se la “competenza è la padronanza sicura di una tecnica, è il poter-saper disporre, in ogni momento, di una cosa di cui ci si è riusciti a impossessare” (p. 131), “è mera appropriazione”, la “risonanza è appropriazione trasformativa del mondo: in essa trasformo anche me stesso” (p. 132).

La risonanza di Rosa è un superamento del rapporto cartesiano di dominio del soggetto sul mondo. I concetti fondamentali qui sono, piuttosto, la sintonizzazione, la responsività, l’indisponibilità. Per questa ragione, per il sociologo, sia l’insegnante che si limita a inondare di informazioni lo studente, sia l’insegnante “moderatore” (così lo chiama Rosa, ma è trasparente la sinonimia con quello che in Italia chiamiamo “facilitatore”) sono inadeguati e insufficienti. In entrambi i casi, il baricentro dell’educazione si schiaccia su un solo polo: l’insegnante o lo studente. Peraltro, la relazione pedagogica è una relazione a tre: si dà educazione solo quando, insieme all’insegnante e allo studente, a risuonare c’è un’esperienza culturale, un contenuto disciplinare. La notevole confusione con cui, negli ultimi anni, si è spacciata per (legittima) critica al nozionismo una vera e propria fobia dei contenuti (immediato indice di una didattica “trasmissiva”, “autoritaria”, indifferente al “benessere dello studente”) ha messo ai margini questo terzo essenziale fattore. Benché la risonanza non sia in Rosa una mera metafora, ma un concetto rigoroso fondato su basi sociologiche, filosofiche, psicologiche, antropologiche, è evidente la sua origine musicale: quello che si stabilisce tra i tre poli della relazione è un “concerto”. Se Biesta riscopriva la funzione dell’insegnamento, messa in ombra da decenni di egemonia costruttivista, Rosa ammette che è l’insegnante ad avere il ruolo di “primo diapason” (p. 104): l’apprendimento non avviene certo per il semplice atto di insegnamento, ma questo atto, se adeguatamente inteso e messo in opera, è capace di dare “il la” al comune concerto.

Interstizio in Citton; attesa, attenzione e desiderio in Stiegler; interruzione dell’immanenza in Biesta; risonanza in Rosa: da tutti questi autori ricaviamo la convinzione che non sia possibile educare senza una sospensione dei flussi del capitalismo cognitivo. La sospensione, il porre tra sé e il mondo una distanza critica, il raccogliersi per prendersi cura di sé e non disperdersi nei fenomeni accelerati, sono un bisogno profondo cui proprio l’umanesimo, secolare deposito di *ruminations in interiore hominis*, fornisce una risposta. La concentrazione richiesta dalla pratica dell’interpretazione è il principale mezzo di una didattica della letteratura capace di farsi carico di questo problema così urgente nel nostro tempo. Ha scritto Emanuele Zinato:

La lettura comunitaria e guidata isola: separa la classe dal contingente, ma, come l’ascolto musicale o la percezione di un capolavoro visivo, aiuta a esercitare e a sviluppare una facoltà mentale primaria, propriamente umana, come l’*attenzione* e a

condividerla in una forma rituale. I classici sono quel tipo di libri che domandano periodicamente ascolto e attenzione: di essere cioè collaudati, rimemorati e riletti pubblicamente (Zinato, 2022, p. XIV, corsivo originale).

La classe come comunità ermeneutica, che si dispone a interpretare un testo, compie un gesto che ha alcune implicazioni: la separazione dal contingente; la creazione di uno spazio di possibilità e ipotesi, nel quale la realtà viene sospesa momentaneamente e ci si apparta dal suo inarrestabile fluire, per ritagliare in essa porzioni di significato; l'intenzionale concentrarsi su parole che, senza una rimemorazione collettiva, non lascerebbero traccia, alla lettera non esisterebbero, dal momento che sono soltanto tracce d'inchiostro inerti sulla pagina.

La "separatezza" (relativa) di una comunità ermeneutica rispetto alla realtà è omologa alla "separatezza" (relativa) della letteratura rispetto alla realtà. Questo è il nocciolo fondamentale dell'umanesimo e dell'insegnamento della letteratura, che va preservato in un mondo in cui l'imperativo indiscusso è ormai *"only connect"*. La disconnessione non è conservazione dell'esistente o ritrosia di fronte al mondo, ma creazione di un tempo e di uno spazio nel quale la maturazione soggettiva può avvenire senza alcuna distinzione di principio e di fatto dalla relazione con l'altro: un altro che è presente in forma immediata davanti a noi – il compagno, l'insegnante –, ma che ci si offre anche come presenza-assenza della storia, della tradizione, della trasmissione culturale, rievocabile grazie al *medium* del testo e all'appello che questo ci rivolge.

Bibliografia

- Biesta G. (2007). Why "What Works" Won't Work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57, 1, 1-22.
- Biesta G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher, *Phenomenology & Practice*, 6, 2, 35-49.
- Biesta G. (2015). What is education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50, 1, 75-87.
- Biesta G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge (trad. it. *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano, 2022).
- Citton Y. (2010). *L'Avenir des Humanités. Économie de la connaissance ou culture de l'interprétation?*. Paris: La Découverte (trad. it. *Future umanità*, duepunti, Palermo, 2012).
- Crouch C. (2003). *Postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Gadamer H. G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) (trad. it. *Verità e metodo*, XIV ed., Bompiani, Milano, 2004).
- Gadamer H. G. (1976). *Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft*, Berlin: Suhrkamp Verlag (trad. it. *La ragione nell'età della scienza*, il melangolo, Genova, 1982).
- Luperini R. (1999). *Il dialogo e il conflitto. Per un'ermeneutica materialistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Luperini R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione*. San Cesario di Lecce: Manni.
- Lytotard J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Minuit (trad. it. *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, XIV ed., Feltrinelli, Milano, 2002).
- Rockfeller S. A. (2011). Flow. *Current Anthropology*, 52, 4, 557-578.

- Rosa H (2010). *Alienation and Acceleration. Towards a Critical theory of Late-Modern Temporality*. Barnsley: NSU Press (trad. it. *Accelerazione e alienazione*, Einaudi, Torino, 2015).
- Rosa H., Endres W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz Verlag (trad. it. *Pedagogia della risonanza*, Scholé-Morcelliana, Brescia, 2020).
- Russo L. (2008). *La cultura componibile. Dalla frammentazione alla disgregazione del sapere*. Napoli: Liguori.
- Stiegler B. (2008). *Prendre soin, de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion (trad. it. *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2014).
- Zinato E. (a cura di). (2022). *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*. Roma-Bari: Laterza.

II.4

Letteratura e intercultura nella didattica: una panoramica sulla secondaria di secondo grado

Maria Antonietta Garullo

1. Letteratura, intercultura, educazione letteraria, educazione linguistica: premesse

Nell'ambito degli studi di didattica della letteratura italiana risulta ormai imprescindibile interrogarsi sui temi che articolano il rapporto tra letteratura e intercultura, come conferma, *in primis* e almeno, la quotidianità delle aule scolastiche, motivo per il quale la questione trova oggi uno spazio di attenzione crescente, anche se non ancora pienamente definito. Sarà allora utile ricostruire lo stato dell'arte delle riflessioni intorno al rapporto tra educazione letteraria ed educazione interculturale o, più esplicitamente, su come la didattica della letteratura italiana, pur mantenendo il focus sull'educazione letteraria e il suo statuto di disciplina, possa farsi anche utile strumento per un'educazione interculturale.

Senza addentrarsi nei dati statistici, peraltro monitorati e resi fruibili periodicamente da più soggetti – a partire dal MIM e dal Centro Studi e Ricerche IDOS –, basterà ricordare che nell'a.s. 2024/2025, secondo il *Focus "Principali dati della scuola – Avvio anno scolastico 2024/2025"* del MIM¹, il valore atteso dei soli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano superava il 12%, cui si affiancava, ovviamente, una componente ulteriore di studenti con background a vario titolo migratorio. La situazione fotografata tanto nei dati quanto nell'esperienza didattica è fortemente eterogenea in riferimento ad assi essenziali come, per esempio, le provenienze, la distribuzione territoriale (anche in rapporto alla condizione abitativa centro/periferie) e la ripartizione degli alunni nei vari gradi scolastici (con uno scarto sensibile tra scuola primaria e secondaria di secondo grado). Inoltre, la maggiore incidenza del ritardo scolastico tra gli alunni con cittadinanza non italiana, particolarmente marcata nella secondaria di secondo grado

1 Pubblicato nel mese di settembre 2024 e consultabile al sito <https://www.mim.gov.it/documents/-/20182/8426729/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2024-2025.pdf/1ed8f0c3-f8a1-85f8-d3eb-6e97d82a6b47?version=1.0&t=1726822608703> (data ultima consultazione: 12.01.2026; nell'ambito delle presenti ricerche non è stato possibile reperire il focus relativo al corrente a.s. 2025/2026, apparentemente quest'anno non diffuso dal MIM).

(nell'a.s. 2023/2024 ancora di tre volte superiore a quella degli alunni con cittadinanza italiana, secondo il *Dossier statistico immigrazione 2025* del Centro IDOS)², continua a evidenziare una condizione di fragilità strutturale e una criticità educativa che la scuola, e ogni insegnamento disciplinare, sono chiamati a riconoscere e a trattare in modo mirato.

A questa situazione disomogenea, pur in larga parte misurabile, si affiancano dinamiche relazionali e di clima scolastico meno immediatamente rilevabili attraverso gli indicatori statistico-amministrativi: forme di disagio, tensione o distanza sociale che possono coinvolgere studenti, famiglie e più in generale la comunità educante e che vanno sicuramente lette come esito di una pluralità di fattori tra i quali rientra anche la non sempre adeguata disponibilità di strumenti e competenze per un dialogo interculturale effettivo. È poi evidente come tutto ciò abbia ricadute importanti a lungo termine, il cui impatto non si esaurisce nel perimetro scolastico, ma investe più in generale i processi di cittadinanza e integrazione sociale (o forse e meglio accoglienza, partecipazione e, in definitiva, “comunanza”, su cui cfr. Nardi, 2024), le traiettorie formative e professionali e, in prospettiva, anche l'accesso, la permanenza e il successo nei percorsi di istruzione terziaria.

Alla luce di questo quadro, risulta centrale interrogarsi su come l'insegnamento della letteratura possa concorrere allo sviluppo della competenza interculturale degli studenti, non tanto o non solo adottando il testo letterario come strumento “generale” di educazione all'intercultura, prospettiva assunta e già esplorata in diversi ambiti disciplinari, quanto piuttosto sondando in che modo la didattica della letteratura italiana, nelle sue pratiche e nei suoi lineamenti teorici, possa veicolare istanze interculturali senza perdere il proprio statuto disciplinare.

A questo punto è necessario introdurre un ulteriore elemento di complessità: come noto, quando si assume l'educazione letteraria come obiettivo prioritario dell'insegnamento, ci si riferisce in realtà a un segmento ben circoscritto della didattica disciplinare, ossia quello che nella secondaria di secondo grado coincide con la presentazione, oggi prevalentemente in chiave diacronica, della letteratura italiana sviluppata nel secondo biennio e nel quinto anno della secondaria di secondo grado. Ne consegue che, per il primo biennio del secondo grado e per la secondaria di primo grado, l'analisi non può prescindere dall'orizzonte dell'educazione linguistica, che in tali segmenti risulta strutturalmente prevalente. Se, dunque, le nostre aule sono sempre più multiculturali e se l'obiettivo è, tra gli altri, quello di tradurre tale pluralità in pratiche effettivamente interculturali, allora occorre attenzionare anche i molteplici repertori linguistici e considerare che l'educazione linguistica come obiettivo dell'azione didattica si declinerà necessariamente in parte in L1 e in parte in L2, o meglio, per alcuni apprendenti in L1 e per altri in L2. Di nuovo, allora, l'elemento di interesse per un ragionamento sull'insegnamento della letteratura a scuola in chiave anche interculturale non è tanto l'uso del testo letterario

2 Dati accessibili al sito <https://www.dossierimmigrazione.it/gli-alunni-stranieri-nella-scuola-del-identita-nazionale/#:~:text=E%20quasi%20due%20terzi%20di,canali%20Instagram%2C%-20Facebook%20e%20Linkedin> (data ultima consultazione: 12.01.2026).

come input della classe di lingua in italiano L2, anche questo tema ampiamente esplorato, quanto più come il lavoro sul testo letterario possa essere traino anche di un'educazione linguistica che funzioni nella classe plurilingue sia per gli apprendenti che studiano l'italiano come L1, sia per quelli che lo studiano come L2.

2. Dalla letteratura, all'immaginario, all'"altro"

Lo scenario finora delineato non risulta inedito, avendo attirato attenzioni da ambiti disciplinari diversi. Nel tentativo di ricomporre la bibliografia più recente, si osserva come una parte consistente della riflessione assuma una fisionomia necessariamente interdisciplinare, collocandosi all'incrocio, almeno, fra pedagogia, glottodidattica e didattica della letteratura italiana. Senza presunzione di esaustività si può partire, sicuramente, dalla pluriennale ricerca di Donatello Santarone (cfr., almeno per il presente discorso, 2002, 2005, 2008, 2012, 2013), dal quale si può agevolmente derivare l'utile definizione di "didattica interculturale" quale "forma di mediazione educativa tra l'esperienza e la condizione socio-culturale dei soggetti che apprendono e la dimensione mondiale dei saperi, dell'economia, della politica, della società, della cultura" (Santarone, 2013, p. 13); fino ad arrivare al più recente impegno di ambito maggiormente glottodidattico di Fabio Caon e Camilla Spaliviero (2015, a doppia firma dei due autori, ma cfr. almeno anche Caon, 2023. La studiosa, poi, riprende e amplia parte dei temi nel più recente Spaliviero, 2020a). Comune denominatore di tutte queste prospettive è il riconoscimento dello stretto e funzionale legame che esiste tra letteratura e intercultura, ben sintetizzato dall'appena citata Spaliviero:

Per favorire il passaggio da una dimensione multiculturale, contraddistinta da una mera giustapposizione tra studenti italofoeni e non italofoeni, ad una dimensione interculturale, caratterizzata da rapporti vitali, aperti e consapevoli tra tutti gli studenti, è necessario collocare le discipline scolastiche in una prospettiva interculturale. Se proposta in quest'ottica, l'educazione letteraria può costituire una delle materie in grado di favorire tale passaggio. La letteratura, infatti, rappresenta uno strumento privilegiato per l'educazione interculturale, poiché permette di sviluppare le abilità cognitive ed emotive funzionali alla comprensione critica del mondo e alla considerazione della diversità come caratteristica intrinseca alla collettività (Spaliviero, 2020a, pp. 97-98).

Il concetto di comprensione dell'altro, richiamato nella parte finale della citazione ricordata, costituisce un ulteriore elemento che attraversa e mette in relazione linee di riflessione diverse. Rilevante, in tal senso, l'analisi di Milena Santerini (2008) sul "racconto dell'altro", come recita il titolo del volume, che prende in considerazione la narrazione nell'ambito dell'educazione interculturale, e, più segnatamente per il presente discorso, le indagini di Lucinda Spera che, esplorando l'utilizzo del testo letterario per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, ha insistito sull'"educare al molteplice", anche a partire da "categorie come *altro*, *marginalità*, *territorio*", e, conseguentemente, educare alla com-

plexità come “obiettivo prioritario di ogni disciplina ad ogni livello della formazione” (Spera, 2020, p. 25, ma cfr. anche, almeno, il precedente Spera, 2014). Ancora, più recentemente, sia Claudia Mizzotti, Lucia Olini e Carla Scalandris (2020), sia Chiara Coccia (2020; rilevante sui temi dell’intercultura e della glottodidattica anche Coccia, 2021) sia, di nuovo, Donatello Santarone (2022) come pure Florinda Nardi (2023) tornano sul tema dell’alterità, anche in relazione alla decostruzione dell’attuale paradigma identitario, su cui si tornerà.

Proseguendo la ricognizione, emergono alcuni snodi più propri della didattica della letteratura, come la narrazione, l’immaginario e, in modo più problematico, l’identità, ambiti tra loro intrecciati e spesso affrontati come dimensioni reciprocamente implicate. Sull’importanza della narrazione in chiave interculturale, il cui approfondimento non è qui possibile per motivi di spazio, basterà ricordare le parole di Giusti che sottolinea come l’approccio narrativo sia

considerato fondamentale per l’educazione interculturale, poiché attraverso le narrazioni è possibile lavorare alla co-costruzione di una cultura intesa non come una “cosa” che le persone possiedono o un “marcatore di appartenenza” di un individuo rispetto a un determinato gruppo, bensì come spazio di scambio e uno strumento per agire (Giusti, 2012, p. 43).

Altrettanto fondamentale per la riflessione sul rapporto tra intercultura e didattica della letteratura appare il concetto di immaginario, per il quale risulta indispensabile ancorarsi alla definizione che Remo Ceserani offriva di educazione letteraria come, appunto, educazione all’immaginario intesa nei termini di “acquisizione di capacità di decodificazione, interpretazione, decostruzione e ricostruzione dei codici e linguaggi dell’immaginario” (Ceserani, 1986, pp. 166-167). In tal senso, la già ricordata Spaliviero inquadra bene i termini della questione laddove, nell’esplorare l’interazione tra educazione letteraria, educazione interculturale e comunicazione interculturale, afferma che

il loro principale punto di contatto risiede nella definizione dell’educazione letteraria come “educazione all’immaginario” [...] Infatti, l’esperienza letteraria consente di approfondire la conoscenza di se stessi e del mondo con la possibilità di ristrutturare le proprie credenze, sviluppare il senso critico per elaborare giudizi razionali e personali sulle opere e maturare sul piano morale grazie all’esercizio delle abilità relazionali per imparare a dialogare in modo aperto, rispettoso e curioso con i testi e con i compagni. In questo modo, gli studenti possono diventare cittadini consapevoli, sia delle molteplici identità che li costituiscono sia della complessità del mondo e delle relazioni umane (Spaliviero, 2020a, p. 97).

3. Le “molteplici identità”

La chiusura sulle “molteplici identità” della citazione appena ricordata ci permette di passare, seppur in maniera del tutto cursoria, a un altro tema precedentemente introdotto,

quello ben più frequentato del rapporto tra insegnamento della letteratura italiana e identità. I termini della questione sono noti: il legame tra letteratura e identità nazionale, sul quale – occorre ricordarlo – essenzialmente si basa tutt’ora gran parte dell’insegnamento della letteratura italiana a scuola, quel legame di tipo risorgimentale e desantisiano, condensato poi nella formula carducciana dell’“Italia come espressione letteraria”, è da anni al centro delle discussioni come elemento da decostruire, appartenente a una prospettiva che si avverte come superata, e rispetto alla quale si manifesta spesso l’esigenza di ripensare l’impianto didattico, costruendo un quadro di riferimento rinnovato. Oggi, in un’età di vertiginosa globalizzazione nella quale le frontiere nazionali si dissolvono e le culture si intrecciano in un complesso mosaico, il concetto stesso di identità nazionale si è fatto più fluido e complesso, dando vita a nuove forme di narrazione e a nuove prospettive critiche. Come afferma anche Roberto Carnero, infatti, “non c’è dubbio che sia ormai da tempo entrato in crisi il nesso sul quale, da De Sanctis in poi, è stato impostato in Italia l’insegnamento letterario: il legame, cioè, tra letteratura, storia patria e identità nazionale” (Carnero, 2020, p. 236); ciò è immediatamente collegabile al fatto che, come dichiara Andrea Manganaro, “ormai l’insegnamento della letteratura italiana non può non essere correlato alla formazione di una identità non più solo italiana, ma anche europea” (Manganaro, 2020, p. 89) e, quindi, per dirla con le parole di inizio millennio di Anna Baglione (2001), “non è più praticabile l’insegnamento esclusivamente trasmissivo di letteratura patria attraverso un rigido modello storicista” (p. 33). Con questi termini incisivi descriveva il fenomeno Romano Luperini già più di un decennio fa:

Siamo in un’epoca nuova segnata da immani contrasti di culture e di civiltà. Sotto il manto della globalizzazione, che induce a un massimo di centralizzazione del comando economico e politico, sta avanzando un processo di disgregazione e di spapolamento delle identità, che tendono perciò a contrapporsi, a chiudersi a riccio e a resistere arroccandosi sul proprio passato (Luperini, 2013, p. 33).

E precedentemente di nuovo Giusti, declinando il tema in riferimento all’interculturalità, denunciava “il rischio di fare grandi dichiarazioni e progetti sull’educazione interculturale, quando poi continuiamo a lavorare con la letteratura – e in particolare con la narrazione della letteratura italiana – per costruire identità fondate sull’appartenenza ad un popolo, ad una nazione e ad una lingua” (Giusti, 2010, p. 182), tra l’altro sottolineando come l’attuale vulgata della storia della letteratura italiana sia anch’essa frutto di un’operazione culturale e come, per esempio, venga compiuta una “rimozione forzata del fenomeno più caratteristico della cultura dei popoli che hanno abitato la penisola italiana nell’ultimo millennio: ossia il sostanziale bilinguismo (latino-volgare) o trilinguismo (latino-italiano-dialetto) degli intellettuali e delle classi dirigenti” (Giusti, 2010, p. 181). Ma si potrebbero richiamare altre autorevoli voci sulla stessa linea, a partire dai noti lavori di Stefano Jossa (cfr., almeno, 2006 e 2014) e Matteo Di Gesù (per esempio, 2009 e 2013) o, di nuovo, dalle attenzioni per il tema di Andrea Manganaro (2020, in particolare il saggio *Insegnamento della letteratura e identità nazionale* alle pp. 71-80). Chiaramente, sebbene si giunga alla necessità, su questa linea, di ripensare l’intero sistema di acquisizione, fruizione e selezione della materia letteraria da parte delle nuove generazioni di

apprendenti, universitari compresi, il punto non è annichilire le peculiarità identitarie, strada che non appare a nostro avviso la più efficace nella concretezza delle aule scolastiche, bensì, forse, adattare e trasformare, e non sciogliere del tutto, il nodo che lega l'insegnamento della letteratura e le identità.

In questa direzione, la finalità del presente contributo è anzitutto quella di porre interrogativi e delineare alcune piste di riflessione: la complessità per sua natura cangiante e plurale dei temi trattati invita infatti a evitare approdi interpretativi troppo definiti, che non potrebbero che risultare parziali. Sicuramente, una prima risposta che si riscontra parallela alla crescita di consapevolezza circa lo spostamento del focus identitario della letteratura da un ambito nazionale a un ambito europeo e globale è la ormai consolidata – anche se talvolta a macchia di leopardo – valorizzazione sul piano didattico del rapporto tra letteratura italiana e letterature straniere. Senz'altro, dopo decenni di riflessione strettamente didattiche sul tema, è pacifico che l'insegnamento della letteratura italiana non possa prescindere dalla dimensione europea. Tuttavia, l'ambito al quale la didattica odierna della letteratura italiana è opportuno che guardi non è certo solo quello europeo: come afferma anche Carnero, infatti, “una società e una scuola sempre più multiethniche e multiculturali impongono la necessità (che è anche una sfida avventurosa e stimolante) di allargare lo sguardo oltre i consueti, rassicuranti orizzonti occidentali ed eurocentrici” (Carnero, 2020, p. 248).

Risulta utile segnalare anche come la stessa letteratura, nella sua vitalità contemporanea, stia già elaborando risposte e contro-narrazioni capaci di interrogare criticamente il nodo qui ricordato, sollecitando la didattica della letteratura a riconoscerle, accoglierle e renderle oggetto di lavoro disciplinare. Come noto, infatti, si sta rivelando di ampio interesse critico negli ultimi anni la così definita – non senza riserve – “letteratura migrante”, nell'ambito della quale diversi sono gli esempi che muovono proprio a partire dalle riflessioni sulle molteplici identità. Si tratta di potenti mezzi narrativi che aprono spazi di discussione su temi come il multiculturalismo, il razzismo e, appunto, le identità, stimolando negli studenti un confronto critico e partecipato. L'utilizzo della letteratura migrante in contesto didattico, allora, può configurarsi come una strategia efficace per decostruire stereotipi, promuovere l'empatia e stimolare un atteggiamento interpretativo capace di accogliere la pluralità dei punti di vista. Questo perché le narrazioni migranti consentono in una forma molto moderna di accedere a esperienze esistenziali universali, come lo spaesamento, la nostalgia, la ricerca di appartenenza, la scoperta dell'altro che, pur riferendosi a percorsi di mobilità geografica, evocano dimensioni emotive e relazionali condivise, anche da chi non ha vissuto direttamente la migrazione³. Senza addentrarsi nel tema e rimandando ad attenzioni critiche specifiche (si vedano tra tutti almeno, in relazione alle presenti note, Calitti, 2018; Spaliviero, 2020b; Nardi, 2020, 2023; Tellini, 2023), sarà utile ricordare un passo, qui significativo, tratto dal racconto *Salsicce* di Igiaba Scego:

3 Prospettiva su cui cfr. già Boschetti, 2006.

Credo di essere una donna senza identità.

O meglio con più identità.

[...]

Vediamo un po'. Mi sento somala quando: 1) bevo il tè con il cardamomo, i chiodi di garofano e la cannella; 2) recito le 5 preghiere quotidiane verso la Mecca; 3) mi metto il *dirah*; 4) profumo la casa con l'incenso e l'*unsi*; 5) vado ai matrimoni in cui gli uomini si siedono da una parte ad annoiarsi e le donne dall'altra a ballare, divertirsi, mangiare... insomma a godersi la vita; 6) mangio la banana insieme al riso, nello stesso piatto, intendo; [...]; 12) piango la mia terra straziata dalla guerra civile; 13) faccio altre 100 cose, e chi se le ricorda tutte!

Mi sento italiana quando: 1) faccio una colazione dolce; 2) vado a visitare mostre, musei e monumenti; 3) parlo di sesso, uomini e depressione con le amiche; [...]; 6) mi ricordo a memoria tutte le parole del 5 *maggio* di Alessandro Manzoni; [...] 13) faccio altre 100 cose, e chi se le ricorda tutte!

Un bel problema d'identità, e se l'abolissimo? (Scego, 2005, pp. 28-30).

4. La posizione del docente

Qualche ultima considerazione resta da aggiungere intorno alla posizione del docente di discipline letterarie in tale scenario il quale, nella pratica d'aula, appare talvolta – sebbene ingiustamente – investito di una responsabilità maggiore, rientrando tra i suoi obiettivi didattici anche la dimensione linguistica. Sulla scorta di alcuni elementi principali che caratterizzano, negli studi di didattica della letteratura, la declinazione del rapporto tra università e scuola, tale per cui, come sintetizza efficacemente Giusti, “la didattica della letteratura in Italia si presenta come un ponte, una sorta di collegamento che il mondo accademico ha cercato e cerca ancora di realizzare con la scuola secondaria da quando si è cominciato a non dare per scontato l'insegnamento della letteratura” (2023, p. 93), particolarmente utili appaiono le riflessioni di Manganaro sulla “necessità della mediazione” del testo, presupposto che determina “la contiguità tra scuola e università” e che è alla base del ruolo del docente di letteratura, perché – continua lo studioso citando Fortini e Todorov – “l'opera letteraria non ci è stata consegnata una volta per tutte, ma si rinnova sempre (e prova la sua “vitalità”) nel processo storico di interpretazione, di “significazione” e di “traduzione”, al di fuori del quale il testo rimane “un oggetto, un libro chiuso, un geroglifico muto” (Manganaro, 2020, pp. 17-18). Allora, in una scuola che, come evidenziato, si mostra sempre più multiculturale (ma, purtroppo, non per forza interculturale) e “multi-identitaria”, emergono istanze di base (tra l'altro non molto differenti in ambiti formativi analoghi anche al di fuori del contesto scolastico, come, per esempio, la classe di italiano L2/LS) che conducono a temi, argomenti e, in definitiva, a un immaginario sollecitato dall'insegnamento o anche dalla sola fruizione della letteratura che non è mai privo di ricadute connesse alla visione del mondo strutturata nell'orizzonte della modernità, entro un contesto di piena globalizzazione e multiculturalità. In qualsiasi ambito educativo, dunque, l'insegnamento a partire dal testo letterario può configurarsi come dispositivo di educazione interculturale, con il docente di letteratura che viene ad

aggiungere, se si vuole, alla propria funzione di “mediatore” del testo letterario, anche quella di “mediatore interculturale” attorno agli immaginari e ai repertori veicolati dai testi, assumendo il ruolo di “insegnante-educatore ‘interculturale’”, come si legge in Giusti (2012, p. 43).

Ciò che però sembra rilevarsi dalla pratica d’aula e dal confronto “dal basso” con i docenti – non per ultimo, nell’ambito di quell’incubatore rappresentato dai percorsi abilitanti oggi in essere – è che, nel calare tale alta funzione nella realtà d’aula – funzione che, tra l’altro, richiede competenze specifiche nella gestione della complessità culturale e nella valorizzazione della pluralità dei punti di vista – l’insegnante può senz’altro contare su risorse validissime, che però si configurano per lo più come approfondimenti specialistici o materiali sussidiari, strumenti sicuramente preziosi, ma il cui utilizzo è talvolta affidato alla sensibilità individuale, alla curiosità professionale e alla formazione specifica, con una scuola che fatica ancora a dotarsi di strumenti sistematici, consolidati e universalmente riconosciuti per integrare in modo strutturale l’approccio interculturale. Sarebbe invece auspicabile che le numerose sollecitazioni critiche maturate in questi anni trovasero finalmente un’integrazione sistemica nei documenti programmatici, nelle pratiche scolastiche e nei materiali editoriali, affinché la didattica interculturale della letteratura e anche un’educazione linguistica valida allo stesso tempo per apprendenti in L1 e in L2 non resti una scelta opzionale ma diventi parte integrante e strutturata degli strumenti didattici a disposizione di tutti i docenti.

Bibliografia

- Baglione A. (2001). Letteratura e processi formativi. In D. Medici (a cura di), *Che cosa fare della letteratura? La trasmissione del sapere letterario nella scuola* (pp. 53-58). Milano: Franco Angeli.
- Boschetti A. (2006). Una nuova sensibilità interculturale. In O. Filtzinger, M. Traversi (a cura di), *La scuola dell’accoglienza. Gli alunni stranieri e il successo scolastico* (pp. 83-94). Roma: Carocci.
- Calitti F. (2018). La questione letteratura migrante. In F. Guazzini, S. Scaglione, S. Tusini, R. Vetrugno (a cura di), *Il mio futuro parla italiano. Migrazione e percorsi di integrazione sociale e linguistica* (pp. 75-82). Broni: Altravista.
- Caon F. (2023). *La canzone nell’educazione linguistica. Lingua, (inter)cultura e letteratura*. Torino: UTET.
- Caon F., Spaliviero C. (2015). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Carnero R. (2020). *Il bel viaggio. Insegnare letteratura alla generazione Z*. Firenze-Milano: Giunti-Bompiani.
- Ceserani R. (1986). Come insegnare letteratura. In O. Cecchi, E. Ghidetti (a cura di), *Fare storia della letteratura* (pp. 153-171). Roma: Editori Riuniti.
- Coccia C. (2020). La scoperta nell’Altro: cultura e intercultura nella didattica dell’italiano L2. In A. Campana, F. Giunta (a cura di), *Natura, società e letteratura, Atti del XXII Congresso dell’ADI - Associazione degli Italianisti* (Bologna, 13-15 settembre 2018). Roma: Adi.

- Coccia C. (2021). *Scuola di contatto, scuola di culture. Apprendere, comprendere e agire per insegnare italiano L2*. Camerino: Rocco Marcozzi.
- Di Gesù M. (a cura di). (2009). *Letteratura, identità, nazione. Percorsi critici*. Palermo: Duepunti.
- Di Gesù M. (2013). *Una nazione di carta. Tradizione letteraria e identità italiana*. Roma: Carocci.
- Giusti S. (2010). Que viva letteratura! Per una nuova alleanza tra educazione interculturale e letteratura italiana. In M. Vedovelli, C. Scaglioso, S. Giusti, P. Brunello, V. Allasia, F. Sciarretta (a cura di), *Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva* (pp. 171-195). Perugia: Guerra.
- Giusti S. (2012). L'educazione interculturale: storie che fanno la differenza. In E. De Carlo (a cura di), *Competenze e biografie in azione. Proposte operativo-didattiche di lifelong learning nelle organizzazioni complesse* (pp. 42-58). Milano: FrancoAngeli.
- Giusti S. (2023). *Didattica della letteratura italiana: la storia, la ricerca, le pratiche*. Roma: Carocci.
- Jossa S. (2006). *L'Italia letteraria*. Bologna: Il Mulino.
- Jossa S. (2014). L'Italia: un'identità letteraria? *Revue Romane*, 49 (2), 333-348.
- Luperini R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*. San Cesario di Lecce: Manni.
- Manganaro A. (2020). *Per la didattica della letteratura italiana*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Mizzotti C., Olini L., Scalandris C. (2020). Educazione interculturale. In G. Ruozzi, G. Tellini (a cura di), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative* (pp. 190-211). Firenze: ADI-Le Monnier Università-Mondadori education.
- Nardi F. (2020). Italiano lingua d'arte e d'elezione. Ponti sulle 'Vie' della Seta. In W. El Beih, M. Biasiolo (a cura di), *Intersezioni tra Oriente e Occidente: la Via della Seta dal (e verso il) Mediterraneo e altri itinerari* (pp. 71-88). Il Cairo: Istituto Italiano di Cultura.
- Nardi F. (2023). "La guerra non ha una lingua madre". L'impegno civile di Igiaba Scego da Roma a Mogadiscio e ritorno. In F. Nardi (a cura di), *Letteratura, libertà e impegno civile* (pp. 353-383). Roma: Armando.
- Nardi F. (2024). Accoglienza, cittadinanza, comunanza per la città dei 15 minuti. In *Roma a portata di mano: la città dei 15 minuti* (pp. 94-104). Consultato il 12 gennaio 2026: <https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/EBOOK.pdf>.
- Santarone D. (2002). *Contrappunto. Materiali per una didattica interculturale della letteratura*. Roma: Aracne.
- Santarone D. (2005). *La mediazione letteraria. Percorsi interculturali sui testi di Dante, Tasso, Moravia, Fortini, Arbasino, Defoe, Tournier, Coetzee, Emecheta, Saro-Wiwa*. Palermo: Palumbo.
- Santarone D. (2008). Per una didattica interculturale della letteratura. In M. Fiorucci (a cura di), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline* (pp. 85-99). Milano: FrancoAngeli.
- Santarone D. (2012). *Didattica e intercultura*. Roma: Armando.
- Santarone D. (2013). *Le catene che danno le ali. Percorsi educativi tra didattica intercultura letteratura*. Firenze: Le Lettere.
- Santarone D. (2022). La letteratura in prospettiva interculturale, *L'ospite ingrato. Rivista online del centro dipartimentale di ricerca Franco Fortini*, 16 giugno 2022. Consultato il 12 gennaio 2026: <https://www.ospiteingrato.unisi.it/la-letteratura-in-prospettiva-interculturaledonatello-santarone/>.
- Santerini M. (2008). *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*. Roma: Carocci.
- Scego I. (2020). Salsicce. In G. Kuruvilla, I. Mubiyai, I. Scego, L. Wadia (a cura di), *Pecore Nere. Racconti* (pp. 28-30). Roma-Bari: Laterza.

- Spaliviero C. (2020a). *Educazione letteraria e didattica della letteratura*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari Digital Publishing.
- Spaliviero C. (2020b). La letteratura della migrazione nei manuali di letteratura italiana per la scuola secondaria di secondo grado. I risultati di un'indagine. In S. Regazzoni, M. C. Domínguez Gutiérrez (a cura di), *L'altro sono io. El otro soy yo. Scritture plurali e letture migranti* (pp. 177-191). Venezia: Ca' Foscari Digital Publishing.
- Spera L. (2014). *La letteratura per la didattica dell'italiano agli stranieri. Cinque percorsi operativi nel Novecento*. Pisa: Pacini.
- Spera L. (2020). Educare al molteplice: la letteratura per l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri, *Versants*, 67 (2), 25-33.
- Tellini G. (2023). *Scritture della migrazione. Per una prospettiva globale della letteratura italiana*. Milano: Le Monnier Università.

L'insegnamento letterario a Scienze della formazione primaria: un campo di sperimentazione per la didattica della letteratura italiana

Chiara Licameli – Ludovica Saverna¹

I. Parte uno: Letteratura Italiana

La scrittura di questo articolo a quattro mani scaturisce da un'esperienza diretta, che ha stimolato in noi diverse riflessioni su cosa significhi insegnare letteratura italiana, e, anche, su come poter “insegnare” ad insegnarla. Dall'anno accademico 2022/2023 divido con la collega Chiara Licameli il modulo da 13 crediti di *Letteratura italiana* all'interno del Corso di studi in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Roma La Sapienza. Il corso è composto da due moduli, distinti ma complementari: io svolgo 48 ore di *Letteratura italiana* mentre la collega 60 ore di *Lecture critiche di testi*, delle quali 12 sono occupate da attività laboratoriali. Il programma del nostro insegnamento è stato elaborato anche grazie alle linee guida fornite dai componenti del Dipartimento, al fine di riuscire a programmare una serie di argomenti e pratiche didattiche che si potessero armonicamente inserire nel complessivo piano di studi del percorso di laurea. Scienze della formazione primaria è infatti un corso di studi dall'approccio multidisciplinare che vede l'alternarsi di eterogenee e numerose materie (dalla fisica alla matematica, dalla pedagogia alla letteratura per l'infanzia, etc.). A corredare l'offerta didattica vi sono poi diverse esperienze di tirocinio diretto in classe; il piano di studi complessivo è dunque volto a fornire agli studenti e alle studentesse, nel corso dei 5 anni di laurea abilitante, conoscenze e competenze spendibili in aula, unendo sinergicamente sia studi e letture, formativi del proprio personale bagaglio culturale, sia riflessioni operative sulle prassi da svolgere con i piccoli alunni che si troveranno davanti come maestri e maestre. Anche il nostro corso letterario ha cercato, dunque, di focalizzarsi sulle loro esigenze, sui loro interessi, e di integrarsi all'interno degli orientamenti generali del percorso formativo. Proprio a partire dall'ambito della “formazione” abbiamo dunque selezionato, tra i tanti autori e autrici della nostra letteratura, quei testi e quegli snodi culturali maggiormente connessi al ruolo

1 Il primo paragrafo di questo articolo è stato scritto da Ludovica Saverna, il secondo da Chiara Licameli.

della pedagogia, alla storia dell'educazione e dell'alfabetizzazione, cercando di proporre in aula alcune di quelle invenzioni narrative che hanno come protagonisti docenti e alunni. Selezionare testi che ruotino attorno al mondo della scuola e dell'educazione, umana e culturale insieme, all'interno del canone della nostra storia letteraria non è impresa ardua; abbiamo cercato però anche di valorizzare figure autoriali e opere meno conosciute, spesso lasciate ai margini dei programmi nelle scuole medie e superiori. L'intenzione è stata quella di sfidare, così, i nostri studenti e studentesse a cimentarsi con inedite analisi testuali e a rivalutare la tradizione della letteratura italiana così come erano abituati a conoscerla dal loro pregresso percorso scolastico. Attraverso diverse riunioni, tra noi e di concerto con la presidenza del Corso di laurea e con gli altri docenti, abbiamo dunque strutturato un programma che è rimasto poi, salvo alcune modifiche e aggiustamenti *in fieri*, pressoché stabile nel corso dei cinque anni accademici che ci hanno visto fino ad ora docenti a contratto di Letteratura italiana. Il programma ha tenuto conto anche dei fitti ed interessanti dialoghi che, fin dai primi giorni del primo anno di corso, si sono instaurati con i frequentanti. La faccia confusa di tanti, alla prima lezione di ogni anno, i loro commenti intra-sentiti passando tra i banchi e le riflessioni condotte con alcuni di loro ci hanno rese, fin da subito, consapevoli che molti, se non tutti, si domandavano inizialmente il perché di un insegnamento di *Letteratura italiana* all'interno del loro corso di studi e se questo fosse davvero necessario e pertinente; se, soprattutto, potesse tornar utile con dei bambini della scuola dell'infanzia o primaria, che non affrontano la storia della letteratura propriamente intesa. La questione dell'"utilità" della materia è senz'altro nevralgica e al centro di diversi dibattiti, riflessioni, testimonianze e dati raccolti da un'ampia bibliografia critica². Questi quesiti mi hanno portata a strutturare le lezioni cercando di problematizzare quanto più possibile, attraverso gli argomenti trattati e le attività svolte, il rapporto tra università e scuola, tra Didattica della letteratura così com'è sviluppata in ambito accademico e prassi quotidiana degli insegnanti, e in particolare di insegnanti della scuola primaria o dell'infanzia. Ritengo sia un privilegio poter portare avanti questi snodi teorici direttamente a contatto con docenti e futuri tali, a partire proprio da uno dei luoghi della loro stessa formazione, il modulo universitario che ho a disposizione. Qual è il ruolo specifico dell'educazione letteraria e delle sue declinazioni didattiche per uno studente che intende lavorare – spesso già lavora in quanto titolare di supplenze e/o inserito in attività di tirocinio nelle classi (cosa che, è importante sottolinearlo, è diffusissima tra i frequenti del corso di Studi in Sapienza) – con bambini della fascia 3-6 o 6-11 anni? La domanda ha non solo guidato per noi la strutturazione del corso, spingendoci ad esempio a dare ampio spazio all'esercizio della lettura ad alta voce condivisa, ma ha anche fatto sì che condividessimo con studenti e studentesse i presupposti teorici e gli obiettivi alla base delle attività svolte insieme in aula e ad esplicitare le motivazioni di scelte metodologiche e contenutistiche. Il corso di *Letteratura italiana*, pur così denomi-

2 Penso all'appassionata polemica di Tzvetan Todorov (Todorov, 2007/2008) ma anche alle considerazioni sulla necessità di mostrare esperienzialmente, a studenti e docenti, quanto la letteratura non sia lontana, astratta o "ineffabile", né poco utile (Brioschi, 2006, p. 176 e, più in generale, Giusti, 2021).

nato e pur considerando che non è sempre scontato che vi sia incluso un approccio esplicitamente volto alla didattica, si è trasformato dunque fin da subito, di fatto, in un modulo di *Didattica della letteratura italiana*. In questo contesto, grazie al dialogo con gli studenti frequentanti, e *insieme* a loro, l'esperienza di formazione accademica è divenuta un vero e proprio laboratorio per sperimentare le connessioni tra ricerca nel campo della didattica e concrete pratiche di lettura e commento ai testi letterari. Ho scelto infatti di inaugurare la prima parte del corso con un'introduzione metodologica alla materia, che chiama in causa naturalmente la didattica della letteratura come campo di ricerca e la presentazione della valenza educativa, sociale, e psico-neurologica delle lettere. Questa prima parte del corso è volta ad esplicitare e discutere con gli studenti, fin dall'inizio, quali possano essere le modalità più adeguate per l'insegnamento della letteratura italiana, partendo proprio dal punto di vista di un insegnante in formazione. Le ricerche degli ultimi decenni mostrano del resto come la trasformazione di una pratica educativa avvenga, in primo luogo, attraverso il coinvolgimento diretto di chi insegna e, per questo, ho ritenuto giusto condividere direttamente con i fruitori del corso alcune di quelle stesse ricerche e dedicare quindi le prime ore alle motivazioni alla base delle attività didattiche che avremmo svolto³. Venendo poi al corpo centrale delle lezioni, tra i testi selezionati figurano: alcune novelle di Giovanni Verga, le *Fiabe* di Luigi Capuana, la lettura di passi scelti dal *Giannettino* di Carlo Collodi, oltre che del suo racconto *Masino. L'avvocato dei ragazzi*; la riproposizione, sotto nuova luce, di diversi testi di Edmondo De Amicis e della poetica del fanciullino di Giovanni Pascoli, l'analisi della scrittura di autrici, da quasi nessuno degli studenti mai sentite nominare prima, come Matilde Serao e Grazia Deledda, per approdare infine al pieno Novecento con la letteratura, sia per l'infanzia che per gli adulti, di Dino Buzzati – con un affondo sul suo linguaggio iconografico, così efficace anche ai fini didattici – e con le novelle pedagogiche di Luigi Pirandello. In molti casi, dunque, si tratta di autori studiati (o studiatissimi) a scuola, ma spesso vittima di un approccio eccessivamente semplificatorio o di categorie didattiche poco stimolanti; i feedback positivi di molti di loro ci hanno mostrato, alla fine di ogni anno accademico, che l'illustrazione di studi che evidenzino la centralità di competenze linguistiche e cognitive per la comprensione di un linguaggio complesso e plurale come quello letterario e la sinergia di attività di lettura, commento, analisi, scrittura o riscrittura – anche con collegamenti all'attualità – li ha portati a sperimentare direttamente il contributo formativo potenzialmente insito nella fruizione di testi letterari e a rivalutare autori noti quali Verga, Pascoli, De Amicis o Pirandello. Alcuni aspetti e alcuni autori erano poi assolutamente sconosciuti: che Capuana non sia stato solo un verista ma abbia scritto fiabe, facilmente proponibili ai bimbi di ogni tempo, compresi quelli di oggi, era fatto ignorato; che Pirandello sia stato un docente, un educatore, e che abbia dedicato molte delle sue novelle al mondo della scuola e della docenza, è definita da tanti dei nostri studenti una piacevole sorpresa. Non parliamo poi, come detto poc'anzi di Matilde Serao, Grazia Deledda e delle altre autrici del nostro canone letterario: la platea, quasi totalmente femmi-

3 Trinchero, 2002; Giusti, 2023. Sulle potenzialità pedagogiche della lettura letteraria cfr. inoltre Massol, 2022.

nile delle nostre lezioni, è stata quasi sempre piacevolmente stupita nell'apprendere nomi non noti di autrici donne protagoniste della storia italiana ma, evidentemente, non ancora della selezione dei manuali scolastici. La questione, proprio in un'epoca di rincorsa ai diritti delle donne, ha generato proficue riflessioni e vivaci dibattiti, termometri del coinvolgimento di studenti e studentesse.

La letteratura è stata perciò da molti frequentanti del corso scoperta o riscoperta e, spesso, apprezzata per la prima volta. Ciò emerge da molti dei loro commenti rilasciati a fine corso sia in sede orale che scritta – tramite le rilevazioni Opis –; credo che questo sia stato possibile non per un nostro particolare merito ma perché, in un certo senso, è stato per tanti e tante di loro un primo approccio agli autori e alle autrici in termini di lettura diretta e analisi testuale. Molte testimonianze riportano infatti l'aver affrontato a scuola molti autori senza leggerne i testi o leggendone brevissimi estratti antologizzati dal manuale. Viene invece apprezzata una lettura direttamente svolta in classe, magari in maniera interattiva e condivisa, con una spiegazione delle poetiche fornita *mediante* il riconoscimento di snodi tematici e stilistici all'interno del testo che si sta leggendo, nel qui ed ora, e non fornita in maniera astratta o a priori rispetto all'approccio al testo o all'autore. Una metodologia che, nella sua prassi semplice eppure evidentemente non diffusamente praticata, ha permesso loro di rivalutare la materia come meno astratta e, anzi, potenzialmente florida di applicazioni didattiche da praticare, da prima, come esercizio cognitivo per sé stessi e da riproporre, poi, con testi e materiali adeguati agli alunni che si trovano, o che si troveranno ben presto, davanti. Buona parte del programma del corso propone, del resto, testi e autori che possono far parte *tout court*, senza bisogno di adattamenti e riscritture, del lavoro che faranno nelle scuole, quando titolari della materie umanistiche: penso alla raccolta di fiabe *C'era una volta* del già citato Luigi Capuana, a *La famosa invasione degli orsi in Sicilia* di Dino Buzzati o alle novelle e ai racconti per ragazzi di Grazia Deledda, che nascono per essere rivolti proprio all'infanzia, pur risultando nelle scuole dell'infanzia e primarie di oggi del tutto assenti. Gli stessi autori si prestano naturalmente ad una lettura anche più complessa e scrivono testi per adulti con cui studenti universitari sono chiamati a cimentarsi. Al di là della spendibilità pratica degli autori trattati, il corso è stato, infatti, incentrato sul fornire loro conoscenze di base e competenze di analisi testuale da impiegare non solo con opere che è possibile poi proporre in qualche forma ai propri, giovanissimi, studenti di infanzia e primaria ma, anche, su quelle di maggior difficoltà o scritte con linguaggi più complessi e talvolta, come nel caso di *Rosso Malpelo*, crudi. Quest'ultima novella ha, per altro, toccato le corde di molti durante la lettura in classe ed è stata indicata (con mio stupore, devo ammettere) come uno dei testi più graditi del corso.

Tutto ciò ci ha confermato il fatto che è proprio a partire dall'approccio diretto di un docente con studenti e studentesse, che sono poi a loro volta docenti in formazione, che si possono creare i moduli da erogare all'interno delle Università. Queste diventano così il luogo in cui la ricerca letteraria può interagire con gli insegnanti, interlocutori privilegiati nell'ottica della destinazione ultima delle strategie educative: quegli studenti che il futuro maestro si troverà a poter educare al testo letterario. Come accennavo, infatti, la maggior parte dei frequentanti che mi sono trovata davanti in questi anni di docenza a

contratto, erano già inseriti nella vita scolastica come tirocinanti o supplenti. Grazie a questa circostanza è stato possibile avere un confronto diretto rispetto alle tematiche oggetto del corso e alla possibilità di proporre ai loro alunni attività e letture sperimentate e ideate insieme durante le lezioni. Alcune di queste pratiche hanno dato vita anche a lavori di tesi, come nel caso del laboratorio di lettura della rubrica dei *Perché* curata da Buzzati nel 1968/69 per il *Corriere dei Piccoli*. Il lavoro è stato svolto da una mia tesista in una seconda primaria, con risultati magnificamente positivi soprattutto in termini d'interesse dei bambini e delle bambine⁴. In conclusione, dunque, posso affermare che il corso di *Letteratura italiana* svolto in questi ultimi anni è stato per me un'esperienza concreta di confronto con una realtà, quale quella della scuola primaria, spesso lasciata ai margini della ricerca in Didattica letteraria, che ha stimolato proficue riflessioni condivise sul contributo formativo della lettura e della fruizione di testi letterari. Ho toccato cioè con mano quanto l'insegnamento della letteratura implichi, prima di tutto, un'operazione meta-didattica che vada a chiarire le ragioni formative alla base della lettura dei testi letterari, recuperando quella che Simone Giusti ha definito la "dimensione cognitiva della letteratura nell'insegnamento" (Giusti, 2014).

2. Parte due: Letture critiche di testi letterari

Il secondo modulo, a me affidato, si chiama *Letture critiche di testi letterari* e ha come obiettivo primario quello di affinare lo spirito critico di studentesse e studenti attraverso la lettura e la comprensione del testo⁵. Il programma prevede l'esplorazione di metodologie efficaci per svolgere una lettura critica matura, offrendo tramite il manuale di Carlo Varotti e Loredana Chines *Che cos'è un testo letterario* (2001) basi teoriche essenziali, ma funzionali per avvicinare alla critica letteraria studentesse e studenti che per la prima volta vi si relazionano. Il corso ha sedimentato le fondamenta per consentire agli allievi di condurre analisi lessicali e retoriche, narratologiche, tematiche; di scegliere autonomamente quali strategie di lettura adottare per eventuali scopi didattici. Si è riflettuto, dunque, anche sulla possibilità di usare contestualmente più approcci e di integrare la lettura del testo a una più ampia ricognizione storico-letteraria, supportata da una opportuna bibliografia critica. Si sono esplorate anche le finalità della filologia, specie d'autore, approfondendo le potenzialità di uno studio condotto sulle carte d'archivio: una tipologia di analisi che difficilmente troverà una applicazione pratica presso gli studenti di primaria, ma efficace per aprire una finestra su come è organizzata la stanza di uno scrittore; un'occasione unica per stabilire un contatto più profondo con la letteratura. La contestualizzazione teorica è stata accompagnata dall'analisi guidata di testi letterari, svolta in piccoli

4 *Didattica della letteratura alla scuola primaria: il caso di Dino Buzzati*, tesi di laurea in letteratura italiana discussa presso Sapienza Università di Roma, Facoltà di Medicina e Psicologia (a.a. 2024-2025), corso di laurea in Scienze della formazione primaria. Laureanda: Maila Liziero; relatrice: prof.ssa Ludovica Saverna, correlatrice: prof.ssa Giordana Szpunar.

5 In proposito rimando anche a Licameli, 2025.

gruppi. Per le ragioni sopra esplicitate dalla mia collega, sono stati esaminati brani relativi alla scrittura educativa o per l'infanzia: dunque ad esempio *Pinocchio* di Carlo Collodi, *Cuore* di Edmondo De Amicis e *Storia del Gallo Sebastiano* di Ada Gobetti, ma anche l'autobiografia *La mia vita* di Ida Baccini, i *Ricordi* di Felicità Morandi, alcune pagine della rivista "Cordelia", la commedia teatrale per l'infanzia *I golosi* di Massimina Fantastici Rosellini. La scelta di testi appartenenti a generi letterari diversi, di cui sono state discusse le caratteristiche, è stata ritenuta particolarmente efficace per preparare potenziali maestre e maestri della scuola primaria, che dovranno a loro volta insegnare le principali tipologie testuali.

Simone Giusti ha di recente sottolineato, coniugando la lezione di *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari agli studi di Tzvetan Todorov, che per insegnare ai più piccoli è essenziale che il maestro si sappia porre in ascolto nei confronti del bambino, capire il modo in cui decodifica il testo, promuovere la letteratura innanzitutto come strumento di comprensione del mondo, calarla nel vivere sociale (Giusti, 2025, 55-64). Affinché questo avvenga è essenziale che i futuri maestri sappiano padroneggiare pienamente le pratiche di analisi del testo e traslare le competenze acquisite nel quotidiano ai fini di una lettura più analitica e consapevole della realtà. Si tratta, a conti fatti, di capacità fondamentali per consentire loro di guidare i propri alunni di domani verso la competenza alfabetica funzionale, ma anche verso la capacità di imparare a imparare, entrambe competenze chiave caldeggiate dall'Unione europea⁶. Ne emerge che è efficace argomentare l'analisi del testo svolta tra i banchi come una pratica polifunzionale, utile a maturare capacità di analisi spendibili in più ambiti, non legata esclusivamente alle principali teorie e strategie della critica letteraria, che devono essere utile punto di partenza e non binario univoco.

Questo aspetto solleva un altro nodo problematico: se da un lato bisogna offrire agli studenti e alle studentesse una formazione approfondita e specialistica, dall'altro è fondamentale, soprattutto in un corso di laurea abilitante, non perdere di vista il fatto che si devono fornire strumenti che consentano loro di tradurre quanto appreso in buone pratiche didattiche. Nel corso di questi quattro anni di insegnamento l'urgenza emersa in maniera più massiccia da parte degli studenti è stata proprio quella di colmare lo scarto tra università e scuola. Si tratta di una riflessione che sta trovando sempre maggiore spazio nella discussione critica più recente, incentrata su come coniugare efficacemente ricerca e didattica (Tatti, 2016-2017). Un problema notevole se si considera che la didattica della letteratura in Italia è una disciplina le cui coordinate si stanno ancora definendo (Giusti, 2023) e ancor più difficile da chiarire se rapportato alla didattica della letteratura presso la scuola d'infanzia e primaria, un ambito ancora meno esplorato (Giancotti, 2022).

6 In proposito rimando alla Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, pubblicata nella *Gazzetta ufficiale dell'unione europea* il 4 giugno 2018, preceduta dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente pubblicata nella stessa sede il precedente 30 dicembre 2006.

In quest'ottica le attività laboratoriali sono un fertile campo di sperimentazione. Scopo principale del laboratorio di letteratura italiana, dunque, è stato quello di proporre attività concrete e spendibili in aula: gli studenti e le studentesse, divisi in gruppi, hanno progettato Unità di Apprendimento a partire da testi letterari rivolte a delle ipotetiche classi rispondenti ad una casistica reale, dalla scuola d'infanzia alla quinta della primaria, senza tralasciare, per l'infanzia, la possibilità di classi eterogenee. È forte, infatti, tra gli studenti la necessità di dedicare più spazio all'infanzia, sulla quale talvolta ci si sofferma meno. Proprio per favorire ulteriormente il riuso delle attività progettate si è tenuto conto anche del quadro normativo attualmente vigente⁷.

Il laboratorio negli anni ha dato spazio a elaborati molto diversi, che hanno esplorato su più fronti le possibilità dell'uso didattico del testo letterario, sperimentando anche strategie didattiche apprese in insegnamenti ad esse dedicati: lavori sul lessico, sulla lettura, sulle tipologie testuali e sui principali elementi della narratologia, ma anche attività incentrate sull'inclusione e, soprattutto per i più piccoli, sul sé e l'altro e sulla conoscenza del mondo. Alcuni testi sono stati proposti integralmente, altri per piccoli brani, altri ancora attraverso riadattamenti. La fase finale dell'attività ha compreso l'esposizione e la discussione collettiva sui lavori. Sebbene l'esperienza sia stata positiva, va detto che non sono mancate le criticità; le mie competenze di studiosa e insegnante presso la scuola secondaria di secondo grado da sole non sarebbero state sufficienti a guidare gli studenti e le studentesse sul piano pratico. In questo è stato invece prezioso il lavoro delle tutor, insegnanti presso l'infanzia o la primaria, che hanno potuto indirizzare i gruppi dando un riscontro proveniente dall'esperienza sul campo e offerto una specifica formazione teorica che ha integrato la mia di docente disciplinarista: una funzione di ponte fondamentale, che merita di essere valorizzata (Speciale, 2012).

Il laboratorio ha evidenziato anche alcune lacune degli stessi studenti che mettono in pericolo l'efficacia della buona riuscita delle attività e che aprono molti interrogativi: come possono, ad esempio, insegnare a scrivere nei casi in cui loro stessi hanno problemi di scrittura?

Una delle criticità principali ha riguardato la scelta dei testi su cui lavorare. La questione è estremamente complessa poiché, soprattutto nella scuola d'infanzia e primaria, la selezione dei brani è molto legata agli obiettivi di apprendimento che si vogliono raggiungere. Negli anni sono giunta alla conclusione che la soluzione migliore sia fornire una batteria di testi tra cui scegliere, alcuni legati al programma del corso (ad esempio brani di Baccini, Buzzati, Collodi, Capuana), altri usati più frequentemente nella scuola, ad esempio le *Favole al telefono* di Rodari, lasciando la possibilità di suggerire anche altri scritti funzionali al proprio progetto didattico. Le libere proposte sono avanzabili con il vincolo di selezionare letture di letteratura italiana e riconducibili al progetto di un autore. Gli studenti e le studentesse sono chiamati a proporre quello che secondo loro è il testo più adatto per la classe di riferimento, anche in base agli obiettivi che hanno deciso di

7 In particolare si veda il D.M. n. 254 del 16 novembre 2012 - Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di Istruzione, aggiornato nelle Indicazioni nazionali e Nuovi scenari del 22 febbraio 2018.

raggiungere, con la clausola di dover spiegare poi il perché della scelta. A ben vedere questa soluzione si è rivelata più efficace rispetto all'assegnazione da parte mia dei testi, inizialmente praticata, che da un lato garantiva l'uso di brani adeguati alle singole classi, ma dall'altro limitava la possibilità di scegliere e sollecitava meno lo spirito critico. Uno dei punti focali del modulo, infatti, è stato quello di riflettere sulla possibilità di portare in aula la letteratura d'autore, un tema su cui ha insistito anche Matteo Giancotti nel suo *Educare al testo letterario. Appunti e spunti per la scuola primaria* (Giancotti, 2022, p. XI). L'argomento si lega direttamente al concetto di canone. Quali autori portare in classe? Sebbene la critica stia da lungo tempo dibattendo sul canone scolastico, davvero poco si è scritto su un possibile canone per la scuola primaria e d'infanzia⁸. Se da un lato la mancanza di un fermo modello di riferimento offre maggiore spazio d'azione, dall'altro solleva la necessità di formare insegnanti che sappiano fare scelte consapevoli. Una esigenza confermata anche dagli orientamenti delle *Indicazioni nazionali 2025*, che entreranno in vigore a partire dal prossimo anno scolastico 2026/2027:

Per fare in modo che gli studenti imparino a leggere e a scrivere correttamente non occorre affidarsi soltanto a testi meramente strumentali. La letteratura per l'infanzia offre un ampio repertorio di possibilità: da questi testi semplici ma *integralmente letterari* gli studenti possono trarre ispirazione per scrivere a loro volta: e potranno essere testi creativi oppure testi nei quali si descrivono le proprie idee, sentimenti, esperienze. Saranno testi in prosa e testi in verso – forme elementari di poesia come gli slogan, le filastrocche, gli scioglilingua, gli haiku, le canzoni. [...] Ma potrà anche essere 'poesia da grandi', purché comprensibile a studenti molto giovani: non mancano (*a puro titolo d'esempio*: il repertorio è ben più ampio, e sempre integrabile da parte dell'insegnante) testi di Saba o Valeri o Gozzano o Govoni o Pascoli o Penna o Lamarque [...] (Indicazioni, 2025, pp. 38-39).

Si tratta di indicazioni che ribadiscono la centralità del testo letterario, ma al tempo stesso aprono molte questioni. L'insegnante è *in primis* chiamato a interrogarsi sulla effettiva letterarietà dei testi, una domanda non banale e soggetta a interpretazioni non univoche, in secondo luogo a operare una selezione che sappia muoversi tra più letterature e tra "epoche e luoghi anche remoti" (Indicazioni, 2025, p. 36). Si tratta di operazioni che richiedono una formazione di ampio respiro e la capacità di condurre liberi approfondimenti; competenze che vanno acquisite nel corso degli studi e che esigono di condurre corsi di letteratura italiana e di letteratura per l'infanzia mirati. Il concetto di letterarietà, del resto, dipende anche da come il testo viene recepito, trasmesso e insegnato (Giusti, 2025, pp. 38-43, 79-84). Il recupero della centralità del testo letterario deve passare dunque anche attraverso una rinnovata fiducia nei confronti della letterarietà non solo per fini didattici, ma anche come potente, e democratico, strumento per conoscere sé e il mondo. Affinché questo sia possibile è fondamentale che i futuri maestri e maestre

8 In proposito si leggano in particolare Anello, 2017; Ardissino, 2017; Quondam, 2018; Calitti, 2020; Ruozzi, 2020; Mirone, 2022; Luperini, Zinato, Mirone, 2022.

vedano e, credano, in queste potenzialità, ed è compito anche dei loro docenti universitari guidarli in questo percorso. Si tratta di un impegno non semplice, soprattutto se si considera quanto la letteratura nel corso degli anni sia stata messa in crisi, come ha diffusamente sollevato la critica a partire dalla provocatoria riflessione di studiosi come Tzvetan Todorov (2007/2008) e Jean-Marie Schaeffer (2011/2014), anche da pratiche didattiche inefficaci. Una delle scommesse di un corso di letteratura italiana rivolto a futuri insegnanti dell'infanzia e della primaria è dunque quello di scardinare l'idea che ci sia una letteratura "alta" inaccessibile ai non addetti ai lavori e insistere sulle potenzialità della relazione tra testo e bambino. Come ha evidenziato Tatti, la complessità letteraria infatti va considerata come una preziosa risorsa, non come un ostacolo (Tatti, 2016-2017, p. 5). Uno degli aspetti più sfidanti – e stimolanti – dell'insegnamento a Scienze della formazione primaria, a ben vedere, è proprio la possibilità di interrogarsi con gli studenti su come sfruttare le complesse articolazioni della letteratura in quanto strumento di analisi del mondo, ricercare strategie efficaci per portare prima loro stessi, e poi di conseguenza i più piccoli, a muoversi con uno sguardo ermeneutico nei confronti del quotidiano, una pratica in cui l'uso consapevole del testo letterario è una risorsa insostituibile.

Bibliografia

- Anello F. (2008). Valutare i testi di letteratura per l'infanzia. In G. Zanniello (a cura di), *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare* (pp. 195-207). Roma: Armando.
- Ardissino E. (a cura di). (2017). *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria*. Firenze: Mondadori Università-Mondadori Education.
- Calitti F. (2020). Il canone dalle Origini all'Unità. In G. Ruozzi, G. Tellini (a cura di), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative* (pp. 31-42). Milano: Le Monnier Università.
- Brioschi F. (2006). *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*. Milano: Net.
- Chines L., Varotti C. (2001). *Che cos'è un testo letterario*. Roma: Carocci.
- Giancotti M. (2022). *Educare al testo letterario. Appunti e spunti per la scuola primaria*. Milano: Mondadori.
- Giusti S. (2014). *Per una didattica della letteratura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giusti S. (2023). *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*. Roma: Carocci.
- Giusti S. (2025). *Con la letteratura. La lettura letteraria, la scuola, l'insegnamento*. Firenze-Siena: Firenze University Press, USiena Press.
- Licameli C. (2025). Insegnare letteratura italiana nel corso di laurea di Scienze della formazione primaria. In E. Bilancia, M. De Blasi, S. Malatesta, M. Portico, E. Rimolo (a cura di), *Contemplare/abitare: la natura nella letteratura italiana. Atti del XXVI Congresso dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Napoli, 14-16 settembre 2023)* (pp. 1-7). Roma: AdI.
- Luperini R., Zinato E., Mirone L. (2022). *Equo canone e dintorni: un bilancio*. Consultato il 27 novembre 2025 da: <https://laletteraturaenoi.it/2022/03/07/equo-canone-e-dintorni-un-bilancio/>.

- Massol J. F. (2022). Le sujet lecteur-scripteur: brève histoire française d'un paradigme didactique contemporain. *Effetti di Lettura*, I, I, 17-29.
- Mirone L. (2021-2022). *Equo canone. Ovvero del canone letterario a scuola*. Consultato il 27 novembre 2025: <https://laletteraturaenoi.it/>.
- Quondam A. (2018). *De Sanctis e la "Storia"*. Roma: Viella.
- Ruozzi G. (2020). La letteratura dell'Italia Unita. In G. Ruozzi, G. Tellini (a cura di), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative* (pp. 43-55). Milano: Le Monnier Università.
- Schaeffer J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?* Marchaisse: Vincennes (trad. it. *Piccola ecologia degli studi letterari. Perché e come studiare la letteratura?*, Loescher, Torino, 2014).
- Speciale C. (2012). Il tutor: partner competente nell'educazione alla riflessione. In G. Zanniello (a cura di), *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare* (pp. 363-368). Roma: Armando.
- Tatti S. (2016-2017). Insegnare didattica della letteratura: una riflessione operativa per la formazione insegnanti. *Griseldaonline*, 16, 1-10.
- Todorov T. (2007). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion (trad. it. *La letteratura in pericolo*. Garzanti, Milano, 2008).
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Giusti S. (2021). Nel corpo e nel testo: nuove prospettive per l'uso dei classici della letteratura. In A. Casadei, F. Fedi, A. Nacinovich, A. Torre (a cura di), *Letteratura e Scienze. Atti delle sessioni parallele del XXIII Congresso dell'ADI (Associazione degli Italianisti)*, Pisa, 12-14 settembre 2019. Roma: Adi..

III.
La ricerca empirica in didattica della letteratura

Alessia Giordano

Pamela Prosperi, Paolo Di Nicola

Luca Padalino

Annamaria Mililli

Alessia Barbagli

Diletta D'Angelo

Dalila Villella

III.1

Riconoscere, costruire, giocare: insegnare la metrica nella scuola secondaria di primo grado

Alessia Giordano

1. Il testo poetico come oggetto linguistico

Nel *Dialogo di Porfirio e di Plotino*, Franco Brioschi ha definito la letteratura come “un comportamento governato da regole” (1983, p. 183), ragionando sulla natura delle stesse norme attraverso cui il testo letterario si organizza. La critica letteraria si è chiesta se tali regole siano di stampo culturale, cioè radicate nella storia letteraria e nella tradizione metrica; o se siano pragmatiche, e dunque incentrate sul lettore, chiamato a *attivare* il testo stesso; o se ancora siano di natura cognitiva e, in un certo senso, connesse alla psicologia umana.

All'interno del campo umanistico, la metrica rappresenta forse la disciplina con più evidenza associata a regole, come mostra il computo stesso del verso o i vari *pattern* accentuali che definiscono le tipologie metriche. Da una prospettiva didattica, l'ipotesi più feconda sulla natura di tali regole sembrerebbe essere l'ultima, ovvero la possibile connessione tra i processi cognitivi e la forma metrica.

Se immaginiamo il metro come un sistema che computa elementi e che partendo da un preciso *input* – le sillabe e gli accenti – ne restituisce come *output* la forma metrica (endecasillabi, settenari o alessandrini), il verso appare come una complessa struttura combinatoria le cui regole più profonde sono connesse alla psicologia umana. Ma quale implicazione comporta, per il contesto scolastico e per la didattica della letteratura, un simile posizionamento teorico? Nonostante il concetto di competenza metrica sia assai scivoloso, è possibile immaginare una didattica della metrica *attiva*? In altri termini, attraverso quali metodologie è possibile mostrare in classe la complessità della forma metrica, evitando l'approccio frontale, descrittivo e nozionistico?

Lo scopo del saggio è suggerire alcune riflessioni sulla possibile connessione tra la didattica della metrica e la ricerca scientifica, mostrando come il gioco e la teoria siano due strumenti potenti per aiutare la classe a astrarre, ossia a considerare il testo poetico, citando ancora Brioschi (1983), innanzitutto in quanto oggetto linguistico. L'obiettivo è dunque spiegare alla classe come il testo poetico sia in primo luogo:

- una struttura invisibile;
- una struttura combinatoria;
- un sistema di computazione.

Presenterò due attività laboratoriali sulla forma del metro poetico da me condotte in quattro classi di una scuola secondaria di primo grado in provincia di Cuneo, suggerendo una possibile prospettiva attraverso cui evidenziare la natura potenzialmente cognitiva delle regole metriche¹. Le due attività si articolano a partire da due verbi, “riconoscere” e “costruire”: se la prima utilizza il test preferenziale per lavorare sulla percezione e sul riconoscimento spontaneo dei *pattern* metrici, la seconda si basa sulla costruzione di versi metrici a partire da particolari griglie in grado di rendere visibile la struttura profonda del metro.

L'intento è dunque mostrare come le più recenti acquisizioni teoriche sorte nel dibattito sulla forma metrica rappresentino spunti interessanti per l'analisi del testo poetico e, al tempo stesso, come la classe possa configurarsi in quanto prezioso spazio in cui mettere alla prova e approfondire tali implicazioni teoriche. Dedicherò la seguente sezione all'attività sul riconoscimento dei *pattern* metrici, per presentare nella seconda il laboratorio sulla costruzione guidata dell'endecasillabo.

2. Riconoscere per visualizzare

L'attività seguente lavora sulla prima proprietà del testo poetico per mostrare come il metro sia innanzitutto una struttura invisibile, poiché profonda e indipendente dal contenuto semantico. L'obiettivo è guidare la classe nell'analisi delle strutture metriche stimolando il riconoscimento spontaneo di *pattern* differenti, in modo da evitare l'approccio descrittivo e nozionistico. A tal fine il punto di partenza teorico non può che essere una riflessione sulla percezione del metro stesso, per indagare come il bambino effettivamente percepisca la struttura metrica. È necessario dunque partire dal *childlore* (Opie, 1985), ossia quel particolare uso del linguaggio condiviso dalle filastrocche, dalle danze e dalle conte, riconducibile al folklore infantile.

Dagli anni Cinquanta, il *childlore* ha attirato l'attenzione del linguista, diventando il campo privilegiato in cui esplorare una nuova proposta teorica, l'*Ipotesi del ritmo universale nel bambino* (cfr. Arleo, 1997, 2006, 2013). Per il linguista, il folklore infantile

1 Le attività riportate in questo contributo sono state svolte in un contesto didattico ordinario, attraverso modalità di somministrazione diretta o indiretta. I materiali presentati sono utilizzati esclusivamente a fini esemplificativi e documentativi. Tutti i contenuti sono stati resi completamente anonimi: non sono riportati nomi, firme, calligrafie riconoscibili, immagini o altri elementi che possano consentire l'identificazione diretta o indiretta degli studenti. È opportuno sottolineare che entrambe le attività, pur potenzialmente offrendo spunti di interesse per la ricerca scientifica, vengono qui discusse unicamente in termini metodologici e didattici. Ringrazio infine il corpo docente per la collaborazione e per il sostegno offerto nello svolgimento delle due attività.

costituisce una componente essenziale del linguaggio, strettamente connessa al processo d'acquisizione e dunque in grado di fornire nuove risposte sul rapporto tra strutture linguistiche e strutture cognitive.

Dopo aver analizzato le filastrocche cantate dai bambini in diverse parti del mondo, l'etnomusicologo Brăiloiu (1956) e il linguista Burling (1966) arrivarono alla conclusione che questi testi, nonostante le ovvie differenze linguistiche, presentassero strutture metriche sorprendentemente simili, ipotizzando l'esistenza di schemi universali astratti. In particolare, Brăiloiu ha mostrato come il modello metrico più diffuso sia formato da otto battiti, intuizione poi ripresa da Burling attraverso lo studio delle filastrocche inglesi, cinesi e indonesiane. Secondo l'ipotesi di Burling la struttura principale è composta da sedici battiti, in cui ogni verso presenta quattro tempi forti. Se la filastrocca è particolarmente regolare, questi battiti coincidono con le sillabe accentate, permettendo così una corrispondenza tra lo schema astratto e la sequenza delle parole, come mostra la celebre filastrocca *L'uccellin dal becco rosso*:

1)															
L'uccellin dal becco rosso / è caduto giù nel fosso															
1	2	3	4	5	6	7	8	Posizioni metriche forti							
giù nel fosso non c'è più / resti fuori proprio tu															
9	10	11	12	13	14	15	16	Posizioni metriche forti							

Le intuizioni di Brăiloiu e Burling sono state inglobate da Hayes e MacEachern (1998) all'interno del quadro teorico della linguistica generativa, dando prova di come la struttura delle filastrocche sia fortemente binaria e gerarchica, in quanto organizzata su più livelli in cui i battiti (*beat*) si organizzano. Mostro in seguito (Fig. 1) la griglia metrica dei primi due versi in cui si nota la gerarchia accentuale e la presenza dominante della cellula ritmica binaria, tradizionalmente definita "trocheo", ossia piede binario con preminenza a sinistra (+ -):

2)															
*				*				*				*			
L 3															
*		*		*		*		*		*		*		*	
L 2															
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
L(ivello) 1															
L'uccellin dal becco rosso / è caduto giù nel fosso															

Fig. 1: Griglia metrica dei primi due versi

Così come avviene nella musica, il bambino sceglie su quale livello sintonizzarsi (probabilmente sul secondo), accompagnando la recita o il canto con il battito delle mani. Gli studi di Arleo hanno mostrato come effettivamente gli schemi delle filastrocche seguano una precisa tendenza, la simmetria: analizzando filastrocche inglesi e francesi, ha infatti notato come il numero dei versi e il numero dei *beat* tenda a essere pari o multiplo

di due (*The Hypothesis of Metrical Symmetry*, 2006, p. 9). Questo binarismo di fondo è potenzialmente connesso a principi cognitivi, in quanto gli studi condotti all'interno della fonologia generativa hanno ipotizzato che la rappresentazione mentale che il parlante ha del piede fonologico sia binaria e che corrisponda appunto al trocheo (Nespor, Bafile, 2008). Questa rappresentazione mentale renderebbe quindi al bambino più naturale e facile da memorizzare la filastrocca trocaica, spiegando perché effettivamente le filastrocche tendano a essere simmetriche, binarie e trocaiche (Cfr. Napoli, 1978).

Date le premesse teoriche, presento la prima attività che, come anticipato, segue il modello del *forced-choice task* e consiste nel proporre alla classe tre coppie di brevi componimenti caratterizzati dal medesimo contenuto semantico e lessicale, ma da differente struttura metrica. L'attività intende analizzare due differenti questioni: innanzitutto si chiede se lo studente sia in grado di percepire la regolarità metrica, cioè distinguere una sequenza metrica da una priva di strutture regolari; in secondo luogo, indaga se le strutture preferite dalla classe seguano uno schema binario (ad esempio, trocaico) oppure ternario (ad esempio, anapestico).

I dati sono stati raccolti mediante somministrazione indiretta, consegnando al corpo docente il materiale predisposto, senza svelare agli studenti l'obiettivo dell'esercizio al fine di ridurre possibili *bias* di risposta. L'attività è stata proposta in tre classi (1A, 1B e 2A); la sezione A segue un indirizzo musicale che prevede lo studio di tre strumenti (pianoforte, violino e ukulele). Il campione complessivo è costituito da sessantaquattro studenti, con un'età compresa tra gli undici e i tredici anni. Ogni partecipante ha ricevuto un foglio con tre coppie, precedute da questa consegna: "Leggi con calma queste tre coppie di frasi. In ogni coppia, scegli la frase che ti piace di più. Non ci sono risposte giuste o risposte sbagliate. Scegli come faresti tra due gusti di gelato". In ogni coppia le sequenze proposte, costituite da brevi componimenti, mantengono lo stesso significato e utilizzano un lessico semplice, affinché l'attenzione del bambino non si concentri sulla superficie del verso, ma sulla struttura metrica sottostante. L'obiettivo è dunque osservare le preferenze del bambino senza fornirgli indicazioni sullo scopo del test, in modo che la scelta avvenga spontaneamente.

È opportuno sottolineare che il presente test ha carattere pilota: i dati raccolti non hanno la pretesa di raggiungere una piena scientificità, in quanto l'esperimento si colloca in una fase ancora embrionale di una ricerca più ampia. L'obiettivo principale resta dunque stimolare una riflessione sul potenziale ruolo dell'insegnamento della metrica nella scuola secondaria di primo grado. Mostro in seguito le diverse coppie, discutendo per ognuna i risultati.

Scelta A. Riconoscere le strutture binarie

La sequenza 1) segue una struttura metrica regolare, composta da otto posizioni organizzate secondo uno schema trocaico. Al contrario, nella sequenza 2) lo schema trocaico risulta interrotto al secondo e al quarto verso:

1) Struttura regolare (+ -)	2) Struttura irregolare (+ -)
Piove piove piove piove	Piove piove piove piove
C'è il sole oggi piove	Il sole c'è e oggi piove
Sole sole sole sole	Sole sole sole sole
C'è il sole oggi piove	Il sole c'è mentre piove

Se si seguono le ipotesi teoriche prima mostrate, il bambino dovrebbe preferire la struttura regolare, poiché potenzialmente connessa a schemi universali. I risultati però mostrano l'opposto, in quanto circa il 70% degli studenti ha preferito la struttura irregolare (Fig. 2).

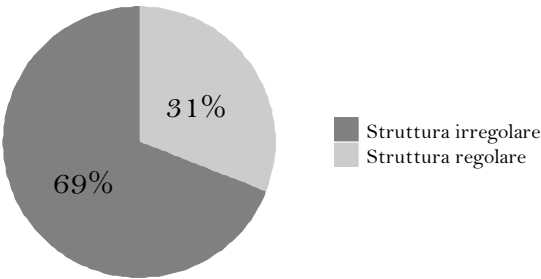


Fig. 2: Riconoscimento struttura binaria

Il divario tra i due testi è elevato e costante in tutte le classi (30% per la struttura regolare in 1A, 28% in 1B e 35% in 2A). Nonostante l'esiguo numero dei dati, ho svolto una breve indagine statistica mediante il *Chi-Square Test*, analizzando il *p-value* di ogni scelta, cioè il dato statistico che esprime quanto è probabile ottenere quel valore se la scelta fosse data al caso (per essere statisticamente rilevante, il *p-value* dev'essere inferiore a 0,05). Questa prima coppia, rispetto alle due seguenti, mostra il valore più basso (*p-value* = 0,0027 rispetto a 0,0244 per la seconda e 0,0124 per la terza), indicando cioè che la scelta tra struttura regolare e struttura irregolare non è data al caso.

Per quanto la natura del test sia pilota e a fini didattici, è possibile affermare che i risultati della prima scelta siano statisticamente più rilevanti rispetto agli altri, aprendo così una questione interessante: perché la struttura regolare non è stata scelta? Non è forse stata riconosciuta? È possibile ipotizzare che il bambino abbia riconosciuto il *pattern* trocaico, per poi però scartarlo consapevolmente, avendo probabilmente superato la fase in cui prevale il gusto per lo schema binario (5-10 anni). La scelta potrebbe dunque riflettere una sensibilità metrica più matura, orientata verso il principio della tensione dallo schema astratto: la potenza estetica del metro non consiste solamente nella ripetizione di un modello, ma nel bilanciamento tra parallelismo e deviazione (Menninghaus et al., 2023).

Scelta B. Riconoscere le strutture ternarie

Per evitare il *primacy effect*, la posizione della struttura regolare è stata invertita. Il testo 1) presenta uno schema anapestico irregolare, le cui irregolarità ritmiche sono state evidenziate, mentre il 2) la struttura regolare:

1) Struttura Irregolare (- - +)	2) Struttura regolare (- - +)
Passeggiamo SOPRA al bordo del fiume VEDIAMO nuotare un pesce azzurro CHE se ne stava tranquillo in disparte DOPO riparte e sorride sognante	Passeggiamo vicino al bordo del fiume E vediamo nuotare un pesce azzurro Se ne stava tranquillo in disparte E riparte e sorride sognante

Difficilmente la classe riconoscerà la struttura anapestica regolare, in quanto più rara e fonologicamente complessa, poiché il piede ternario con prominenza a destra non *esisterebbe* nell'inventario fonologico dell'italiano (Nespor, Vogel, 1986). Se consideriamo sia le filastrocche, sia i testi letterari a cui i ragazzi hanno accesso durante l'educazione scolastica, possiamo facilmente affermare che le strutture ternarie siano marginali rispetto al modello trocaico (per le filastrocche) e a quello tendenzialmente giambico (per l'endecasillabo). Il *p-value* infatti è più alto (il maggiore fra i tre valori), e dunque i risultati sono statisticamente meno rilevanti rispetto al precedente test. In effetti, i risultati confermano le previsioni, in quanto le tre classi non hanno riconosciuto la struttura regolare, preferendo per il 64% circa la struttura anapestica irregolare (Fig. 3).

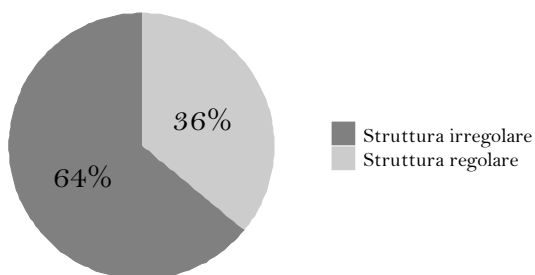


Fig. 3: Riconoscimento struttura ternaria

La differenza tra le due scelte inoltre è meno netta, e i risultati nelle tre classi meno omogenei (30% per la struttura regolare in 1A, 39% in 1B e 39% in 2A), rendendo difficile appellarsi al principio della tensione dallo schema astratto.

Scelta C. Preferenza verso le strutture binarie o ternarie

Se nelle prime due scelte si è chiesto alla classe di riconoscere la struttura regolare, basandosi sul principio che ci sia una connessione tra la preferenza e il riconoscimento della regolarità metrica (messo poi in discussione dai primi risultati), in quest'ultima l'obiettivo è indagare se le strutture binarie siano preferite alle ternarie, o viceversa. Mostro in seguito i due test, di cui 1) è trocaico, mentre 2) anapestico:

1) Struttura binaria (+ -)	2) Struttura ternaria (- - +)
Bianca luna quasi spenta Sembra stanca ma ci guarda Splende poco forse dorme Forse sogna qualche fata Forse cerca una casa	E la luna ci pare un po' spenta Bianca luna ancora ci guarda Splende poco, chissà se riposa Forse sogna una fata lontana Forse cerca una casa serena

Come mostra la Fig. 4, il 66% degli studenti ha preferito la misura binaria, probabilmente perché la struttura anapestica (e dunque ternaria) non è stata percepita metrica: nel dover scegliere tra una struttura metrica e una non metrica (o tra una struttura regolare e una non regolare), la classe ha preferito la struttura regolare, e dunque simmetrica, confermando così l'ipotesi di Arleo prima presentata.

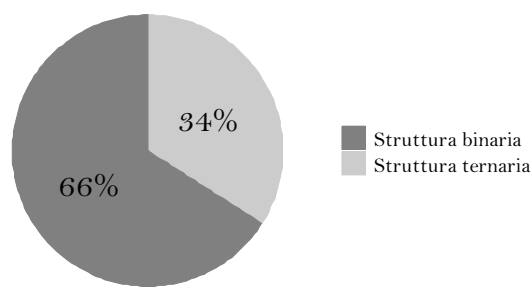


Fig. 4: Struttura binaria vs struttura ternaria

Se osserviamo le scelte in ogni singola classe, possiamo notare come nella 2A la sequenza ternaria abbia ottenuto i risultati più alti, classe in cui effettivamente i riconoscimenti sono maggiori. Fig. 5 mostra le scelte complessive della 2A, mentre Fig. 6 quelle della 1B, dove la struttura ternaria ha ottenuto una preferenza significativamente minore:

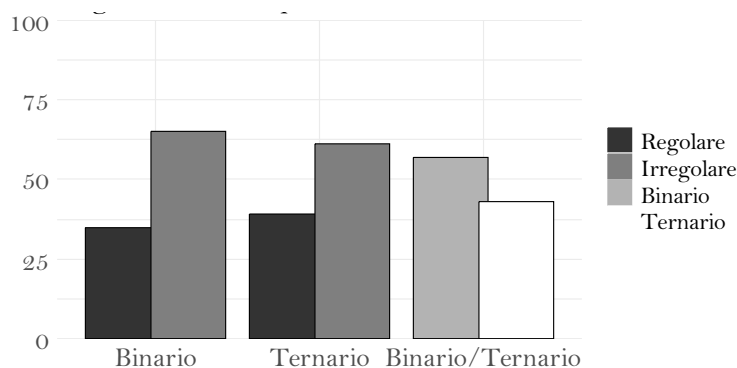


Fig. 5: Scelte complessive 2A

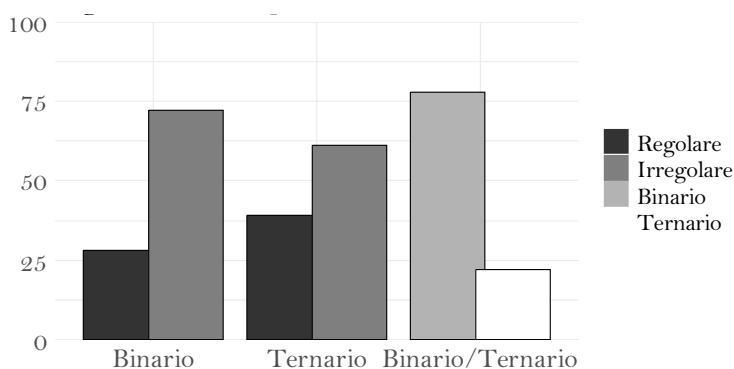


Fig. 6: Scelte complessive 1B

È dunque possibile ipotizzare che l'esposizione a strutture più complesse – data sia dall'età, sia dallo studio della teoria musicale – aumenti l'apprezzamento per le forme ritmicamente più distanti dal modello trocaico, il cui piede sembrerebbe non solo richiamare un bagaglio culturale comune, ma essere potenzialmente connesso a rappresentazioni mentali.

Concludendo, l'obiettivo principale dell'attività è aiutare la classe a visualizzare il metro come una struttura indipendente dal contenuto lessicale e semantico, in grado di modificare la percezione estetica del testo poetico a prescindere dal significato delle singole parole. Attraverso questa prospettiva, lo studente comprende con facilità come il suono sia uno dei tratti peculiari del testo poetico, e come sia realizzato attraverso la ripetizione di unità minori. Secondo Ribeiro (2007), la ripetizione non agisce solamente a un livello concreto – attraverso dispositivi quali l'allitterazione e l'anafora (forse più trattati in classe) – ma a un livello astratto, mediante la ripetizione dei *pattern* metrici. L'attività mostra con evidenza il valore che tale ripetizione astratta svolge nel veicolare le emozioni estetiche, mostrando alla classe come il testo poetico sia intrinsecamente connesso alla percezione estetica.

3. Costruire come metafora della computazione metrica

Dedico questa sezione alla seconda attività sul verso poetico, ispirata allo studio di Nigel Fabb (1983) sulla possibilità di insegnare la linguistica teorica ai bambini di dieci anni attraverso il gioco. L'attività segue il format del laboratorio di poesia e si articola in una serie di esercizi guidati in cui si chiede agli studenti di costruire versi metrici (in questo caso, endecasillabi), a partire da particolari strutture. Ho condotto personalmente l'attività in due classi del medesimo istituto (2A e 3A), entrambe a indirizzo musicale.

L'obiettivo è mostrare come il metro sia una struttura combinatoria, cioè rendere visibile lo schema astratto del verso, ovvero la forma profonda priva del materiale fonologico. Analizzando la possibile connessione tra la struttura metrica e la struttura linguistica, Nespor e Vogel (1986) così scrivono:

The language of poetry differs from ordinary spoken language in that in addition to the linguistic level there is an abstract pattern. Meter can be viewed as an entity in between these two levels or, put in other words, as the 'encoding of a simple abstract pattern into a sequence of words (p. 273).

A differenza del linguaggio ordinario, il linguaggio poetico presenterebbe dunque degli schemi astratti, cioè strutture profonde a cui il materiale linguistico si associa, per generare un verso metrico. L'ipotesi dell'esistenza di tali *pattern* astratti è stata ripresa da Di Girolamo (1976, p. 227) da cui deriva la seguente rappresentazione dell'endecasillabo italiano (Fig. 7).

P₁ P₂ P₃ P₄ P₅ P₆ P₇ P₈ P₉ P₁₀ # (σ (σ))

Fig. 7: Rappresentazione dell'endecasillabo italiano

L'endecasillabo appare in quanto forma astratta, in quanto struttura riproducibile definita da precise regole che ne controllano la lunghezza: i confini del verso (#) e la presenza di dieci posizioni metriche (P) a cui facoltativamente possono seguire una o due sillabe aggiuntive. Lo scopo dell'attività è rendere accessibile agli studenti tra i dieci e i tredici anni la proposta di Di Girolamo, partendo dalla teoria (e dal gioco) anziché dall'analisi testuale dei singoli dati. In altri termini, il laboratorio propone una rielaborazione semplificata e adatta al contesto scolastico della struttura metrica di Di Girolamo, attraverso l'utilizzo della seguente tabella, in cui a ogni casella deve corrispondere una sillaba (Fig. 8).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Fig. 8: La griglia metrica

Prima di iniziare l'attività, ho chiesto alla classe di definire cosa sia un verso e di ipotizzare attraverso quali indizi sia possibile riconoscerlo, notando come l'associazione principale sia quella tra il verso e la "riga". L'attività consiste nel collocare in ogni casella una sillaba, costruendo il metro mediante le seguenti fasi: individuazione degli *input*, associazione del materiale fonologico allo schema astratto, costruzione all'interno della griglia, libera creazione di endecasillabi. La prima fase consiste in un riscaldamento fonologico, in cui si chiede alla classe di individuare i blocchi di partenza, cioè gli elementi fondamentali alla computazione, ovvero le sillabe e gli accenti. Mostro in Fig. 9 e 10 i due esercizi.

1) Dividi in sillabe le seguenti parole (|):
a|mo|re cuo|re mu|si|ca gui|da pa|u|ra len|ta|men|te

Fig. 9: La divisione in sillabe

2) Cerchia la sillaba accentata in ogni parola:
mare – tranquillo – dolore – calma – ribelle – spirito – pace – nave – arriva – sera – cuore

Fig. 10: L'individuazione degli accenti

La seconda fase consiste nell'associazione del materiale fonologico allo schema astratto, rappresentato dalla tabella, attraverso due esercizi guidati: il completamento del verso (Fig. 11) e il riordinamento del materiale linguistico (Fig. 12)².

3) Completa il verso con la parola mancante, aiutandoti con le caselle (non possono esserci caselle vuote e sillabe fuori dalle caselle):

L'amore è un respiro leggero ☒ leggero ☐ forte

L'a	mo	re	è	un	re	spi	ro	leg	ge	ro
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Fig. 11: Completamento del verso

4) Utilizza le parole nell'elenco per comporre DUE endecasillabi. Le caselle ti aiutano!
partita – è – il – mare – era – nave – la – questa – sera – e – tranquillo – calmo

Il	ma	re	e	ra	cal	mo	e	tran	quil	lo
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Que	sta	se	ra	la	na	ve	è	par	ti	ta
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Fig. 12: Riordino materiale linguistico

2 Per maggiore leggibilità e chiarezza, gli originali sono stati riprodotti fedelmente attraverso riproduzioni digitali.

Attraverso il *cloze test* e gli esercizi di riordinamento lessicale, gli studenti sviluppano familiarità con la griglia, per poi passare progressivamente alla costruzione autonoma del verso, sia all'interno della griglia (Fig. 13) sia al di fuori di essa (Fig. 14).

Gli	oc	chi	e	ra	no	co	me	la	ne	ve
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Fig. 13: Costruzione dell'endecasillabo all'interno della griglia

□ Vedo lontano mille sfumature

Fig. 14: Costruzione dell'endecasillabo senza griglia

Il laboratorio ha restituito endecasillabi dai più diversi *pattern*: giambici (“Ci sono molte cose che farei”, “La vita è il bene più prezioso”), anapestici (“Se potessi dar forma al pensiero”, “Ma che bella è la mia famiglia”) e con accento di quinta (“Mozart è un grande compositore”). La principale difficoltà emersa dagli esercizi riguarda gli scontri vocalici, in particolare la distinzione tra dittongo e iato. A questi seguono due fenomeni prettamente metrici, la sinalefe e la dialefe, la cui applicazione comporterebbe un aumento della complessità del laboratorio, data dall’aggiunta di nuovi vincoli (tra altri, il concetto di cesura o di extrametricalità). La funzione della tabella è restituire alla classe una semplificazione delle griglie metriche, e in quanto tale può rappresentare diverse forme versali, ad esempio il modello anapestico di *Lavorare stanca* (Fig. 15).

□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

Fig. 15: La griglia metrica del verso anapestico

L’attività ha stimolato numerose riflessioni, in particolare un intervento ha colpito la classe: un alunno (3A) ha chiesto se ogni verso, dalle Origini alla poesia più recente, possa essere definito sulla base della griglia metrica. La complessità della domanda rende evidente la necessità di distinguere due tipologie di forma metrica, e dunque due modalità con cui utilizzare la tabella. Di queste due modalità, solo la prima è stata effettivamente svolta in classe, mentre la seconda costituisce un’ipotesi di ampliamento e sviluppo futuro dell’attività.

La prima è connessa alle forme metriche tradizionali (quali l’endecasillabo), strutture che la tradizione letteraria consegna in quanto “gabbia” o “difesa” (Dal Bianco, 2019, p. 19). La tabella effettivamente assume questa funzione, poiché chiede ai partecipanti di modulare un pensiero poetico (l’*imagery* o l’ispirazione) all’interno di un preciso contenitore che agisce in quanto struttura vincolante. Come anticipato, l’ipotesi che esistano

schemi metrici astratti a cui il materiale linguistico si associa è il punto centrale della metrica generativa, a partire dallo studio pioneristico di Halle e Keyser su Chaucer (1966). Per rendere più evidente il passaggio teorico, durante il laboratorio sono state proiettate immagini comunemente connesse alla sfera semantica dell'ispirazione (la musica, il paesaggio, l'arte, ecc.), chiedendo agli alunni di trasporre tali concetti all'interno della griglia metrica. Con facilità, il metro appare agli occhi degli studenti come un sistema in grado di veicolare non solo il materiale linguistico, ma la dimensione estetico-poetica stessa: la forma metrica raccoglie e ordina lingua e *imagery*, pilotando le emozioni estetiche stesse.

La seconda modalità consiste nel chiedere alla classe di costruire la propria tabella, per restituire una forma inventata *ad hoc* e introdurre la possibilità (tutta novecentesca) di generare forme nuove. Questo comporta la scelta dei vincoli, tra cui la lunghezza o la presenza di caselle "speciali" come la decima per l'endecasillabo, e la stesura di un vero e proprio pacchetto di norme da seguire iterativamente. Ciò mostrerebbe alla classe come il verso, tutt'altro dall'essere una semplice "riga", sia innanzitutto un meccanismo di computo, ovvero un sistema che conta e proietta elementi, creando oggetti mentali – la tabella, in questo caso – in grado di rendere visibile la forma profonda del metro.

Questa semplificazione si collega a una delle teorie più recenti sulla forma del metro poetico, delineata da Fabb e Halle in *Meter in Poetry* (2008): il metro appare in quanto sistema che crea *output* a partire da precisi *input*, seguendo un set di semplici regole, nullo altro che un algoritmo. Le diverse fasi dell'attività – dividere in sillabe, segnalare le prominenze, inserire le sillabe nelle caselle – rappresentano quei procedimenti mentali attraverso cui ottenere come *output* un verso metrico: in altri termini, rappresentano le singole fasi dell'algoritmo. La creazione di algoritmi, ossia di descrizioni formali per risolvere un problema, sembra essere parte di una competenza che appartiene al bambino sin da piccolo (Bucciarelli, 2016): lo studio della metrica nella scuola secondaria può dunque favorire lo sviluppo non solo delle competenze linguistiche, ma anche di quelle logiche, poiché la classe non si limita a memorizzare e scomporre i versi, ma ne studia dall'interno il meccanismo. E così come conclude Fabb (1983), "we have attempt to teach children the rules of language by getting them to originate their own rules" (p. 60).

Bibliografia

- Arleo A. (1997). Counting-out and the search for universals. *Journal of American Folklore*, 110, 391-407.
- Arleo A. (2006). Do children's rhymes reveal universal metrical patterns? In P. Hunt (a cura di), *Children's literature: Critical concepts in literary and cultural studies* (Vol. IV, pp. 39-56). London: Routledge.
- Arleo A. (2013). Investigating the Universal Children's Rhythm (UCR) Hypothesis: Data, issues, perspectives. In J.L. Leroy (a cura di), *Topicality of Musical Universals / Actualités des Universaux Musicaux* (pp. 157-169). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Bărbiloiu C. (1956). Children's rhythms. In A.L. Lloyd (a cura di), *Problems of Ethnomusicology* (pp. 206-238). Cambridge: Cambridge University Press.

- Brioschi F. (2006) [1983]. *La mappa dell'impero*. Milano: Il Saggiatore.
- Burling R. (1966). The metrics of children's verse: a cross-linguistic study. *American Anthropologist*, 68, 1418-1441.
- Dal Bianco S. (2019). *Distretti dal silenzio. Diario di poesia contemporanea*. Macerata: Quodlibet.
- Di Girolamo C. (1976). Questioni metriche. La teoria di Halle e Keyser e le sue possibili applicazioni italiane. *Belfagor*, 31 (2), 224-231.
- Fabb N. (1983). Linguistics for 10-year-olds. *MIT Working Papers in Linguistics*, 45-61.
- Fabb N., Halle M. (2008). *Meter in poetry: A new theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halle M., Keyser S. J. (1966). Chaucer and the study of prosody. *College English*, 28 (3), 187-219.
- Hayes B., MacEachern M. (1998). Quatrain form in English verse. *Language*, 74(3), 473-507.
- Menninghaus W., Wagner V., Schindler I., Knoop C. A., Blohm S., Frieler K., Scharinger M. (2023). Parallelisms and deviations: Two fundamentals of an aesthetics of poetic diction. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 379, 20220424.
- Napoli D. J. (1978). The metrics of Italian nursery rhymes. *Language and Style*, 11, 40-58.
- Nespor M., Vogel I. (1986). *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris.
- Nespor M., Bafale L. (2008). *I suoni del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Opie I., Opie P. (1985). *The singing game*. Oxford: Oxford University Press.
- Ribeiro A. C. (2007). Intending to repeat: A definition of poetry. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 65 (2), 189-201.

III.2

Le pratiche di lettura in classe: costruzione di un questionario

Pamela Prosperi, Paolo Di Nicola¹

1. Introduzione

In linea con gli articoli 3 e 34 della Costituzione italiana e con le principali fonti di diritto internazionale², la scuola deve garantire a tutte e tutti il pieno accesso all'istruzione come diritto primario e inalienabile.

In Italia, l'istituzione della scuola media unica (legge 31 dicembre 1962, n. 1859) ha rappresentato, secondo Galfré (2017, p. 203), una “cesura del 900” aprendo la via alla scuola di massa e correggendo in parte il modello gentiliano, caratterizzato da un'impostazione fortemente selettiva e gerarchica. Da questo momento in poi “tutti i bambini classe 1952 della penisola, di città e di campagna, dalle Alpi alla Sicilia sono chiamati a frequentare lo stesso tipo di scuola, uguale nei programmi, negli orari e nelle opportunità” (Galfré, 2017, p. 208).

L'avvento della scuola di massa, pur segnando un passo decisivo verso la democratizzazione dell'istruzione, ha evidenziato limiti e disattenzioni verso le fasce più fragili (Scuola di Barbiana, 1967). Da qui nasce l'esigenza di ripensare la scuola come spazio democratico e inclusivo, volto a garantire pari opportunità di apprendimento e sviluppo (Benvenuto, 2022). Il modello tradizionale viene messo in discussione (Baldacci, 2022) a favore di una scuola che promuova partecipazione e costruzione condivisa di cultura (Bruner, 1986/2005, p.156).

Questo processo di trasformazione sollecita una rinnovata riflessione sulle pratiche didattiche con l'obiettivo di costruire comunità in cui le diversità non siano fonte di di-

- 1 Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto dei due autori. Ai fini dell'attribuzione delle singole parti Prosperi ha scritto il paragrafo 1 e i sotto-paragrafi 2.1 e 2.2, Di Nicola ha scritto la restante parte del paragrafo 2 e il paragrafo 3. Il paragrafo 4 è opera di entrambi gli autori.
- 2 Il diritto all'istruzione come diritto umano universale è sancito da numerosi strumenti giuridici internazionali: Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1948, art. 26); Convenzione sui Diritti del Fanciullo (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 1989, ratificata in Italia con L. 27 maggio 1991, n. 176, artt. 28- 29); Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (Parlamento Europeo, 2000, resa vincolante dal Trattato di Lisbona, 2009, art. 14).

suguaglianza (bell hooks, 2003/2022, p. 81), ma occasione di arricchimento reciproco al di fuori di logiche di omologazione e di determinismo sociale. Anche l'educazione letteraria si inserisce in questo dibattito: i linguisti sono tra i primi a sottolineare la necessità di ripensare le pratiche di insegnamento della letteratura per rispondere alle esigenze della scuola contemporanea (De Mauro, 2018). L'uso e lo studio letterario possono infatti costituire uno spazio privilegiato per promuovere partecipazione, inclusione e cittadinanza linguistica. Inoltre, l'incontro con i testi letterari offre strumenti essenziali per la decodifica del reale e per la costruzione di comportamenti letterari funzionali alla vita dentro e fuori la scuola (Giusti, Tonelli, 2021).

Comprendere come tali principi si traducano nelle pratiche è essenziale per valutare quanto la scuola realizzi il suo mandato democratico attraverso la lettura. Il presente studio si inserisce in questo quadro, proponendo un'indagine esplorativa sulle didattiche di lettura. L'obiettivo è comprendere in che modo le diverse modalità di lettura vengano concretamente attuate e come si inseriscono all'interno delle comunità scolastiche, nel rispetto dei principi costituzionali.

1.1 Le pratiche di lettura a scuola

Quando si parla di letteratura a scuola, si dimentica spesso che il modo concreto con cui si accede ai testi è la lettura. Le modalità con cui essa avviene costituiscono una lente privilegiata attraverso la quale studiare in che modo sia possibile costruire uno spazio democratico e inclusivo all'interno dell'insegnamento letterario. Il dispositivo scolastico, infatti, connette tra di loro elementi eterogenei, definendone la natura e orientandoli secondo caratteristiche proprie del sistema educativo (Massa, 2000). La letteratura, naturalmente, non è esente da questa dinamica e con essa anche la lettura.

La teoria letteraria, già da tempo, ha messo in luce il ruolo del lettore come agente co-creativo nella costruzione dell'opera letteraria (Bertoni, 2010). Grazie al lavoro di studiosi come Rosenblatt (1978), Fish (1980/1987) o Iser (1978/1987) gli studi letterari hanno iniziato a riconoscere il lettore come soggetto che, insieme al testo, gioca una partita nella costruzione del significato. L'avvento degli studi letterari di matrice cognitivista ha poi definitivamente messo in disparte l'idea di puri testi isolati mostrando come il lettore astratto e disincarnato, semplicemente non esiste (Ballerio, 2013). La lettura, dunque, non è un atto neutro, ma un insieme di pratiche che consente al lettore di attraversare il mondo del testo.

A partire da questa prospettiva abbiamo voluto riflettere su alcune specificità delle attività di letteratura in classe con particolare attenzione alle esperienze di lettura, ai setting didattici e alla costruzione di comunità letterarie.

La lettura è un'esperienza che ha una dimensione pragmatica, in quanto avviene nel qui e ora; cognitiva, poiché coinvolge i processi mentali del lettore; emotiva in quanto generativa di risposte emotive peculiari (Giusti, Tonelli, 2021, p. 54). Attraverso l'incontro con i testi letterari è dunque possibile allargare gli orizzonti immaginativi e moltiplicare sguardi ed esperienze di vita. In questo potenziale creativo risiede la responsabilità

di educatori e insegnanti di favorire l'incontro con i testi (Negri, 2020, p. 247). La scuola rappresenta infatti uno spazio unico in cui tutti e tutte possono avere accesso a tali esperienze, anche coloro che, per condizioni sociali, economiche e culturali difficilmente incontrerebbero i testi letterari altrove. È l'insegnante che orienta l'esperienza degli studenti, provocando esperienze di lettura potenzialmente molto diverse. Inoltre, come già affermato, l'esperienza di lettura scolastica ha caratteristiche peculiari rispetto alla pratica informale di lettura per piacere (Gabrielsen, Blikstad-Balas, Tengberg, 2019; Witte, 2023).

Le pratiche di lettura a scuola sono strettamente connesse al setting entro cui si svolgono. Porre attenzione al setting pedagogico significa prendersi cura della progettazione di tempi, spazi, regole e procedure capaci di favorire un gioco relazionale funzionale all'insegnamento e all'apprendimento (Massa, 2000, pp. 135-136). Chambers (2011/2015) distingue tra *set* e *setting*. Il primo riguarda l'insieme di attitudini e atteggiamenti mentali che orientano il comportamento; il secondo riguarda l'ambiente fisico, la cui adeguatezza o inadeguatezza può incidere profondamente sull'atteggiamento mentale di potenziali lettrici e lettori. Istituire una "zona di lettura", che si concretizzi anche attraverso uno spazio e un tempo dedicati, può agevolare l'accesso a un "un mondo altro", dove è possibile vivere esperienze simulate e vicarie attraverso i libri (Atwell, Merckell, 2016/2022, p. 38).

Infine, l'attività didattica in classe si fonda sul riconoscimento che ogni apprendimento non avviene nel vuoto sociale, ma è intrinsecamente situato e, quindi, influenzato dal contesto materiale, culturale e relazionale in cui si realizza (Vygotsky, 1934/1990). Le caratteristiche, e i bisogni individuali e, più in generale, le differenze che coabitano lo spazio scolastico, possono assumere il ruolo di risorse epistemiche che potenziano i processi di apprendimento. Per fare in modo che questo accada è necessario l'uso di approcci, posture e metodi differenziati di cui possono beneficiare tutte le persone apprendenti, in modo da arricchire le prassi ordinarie nella prospettiva dell'uguaglianza delle opportunità formative (Ainscow, 2020; Ianes, 2006). Favorire l'incontro con i testi letterari a scuola costituisce perciò un impegno democratico. La lettura letteraria sviluppa empatia, pensiero critico e immaginazione narrativa, fondamentali per una cittadinanza democratica consapevole (Nussbaum, 2025). In questa prospettiva, garantire a tutti l'accesso a esperienze letterarie rende la scuola uno spazio di equità e cultura condivisa. A partire da questi presupposti ci siamo voluti interrogare sulla possibilità di costruire uno strumento il cui scopo fosse quello di raccogliere informazioni delle pratiche di lettura all'interno delle aule scolastiche di Scuole Primarie e Secondarie, obiettivo che, poi vedremo, si è modificato rispetto all'intento iniziale. Il nostro interesse riguardava nello specifico: i modi con cui si legge, le didattiche connesse, l'ambiente scolastico e la comunità educante. La costruzione del questionario si è articolata in più fasi seguendo un approccio di tipo esplorativo.

2. Il Questionario di didattiche della lettura

2.1 Analisi della letteratura e individuazione delle pratiche di lettura

Nella prima fase del lavoro è stata condotta un'analisi della letteratura scientifica nazionale e internazionale relativa alle pratiche di lettura. Il nostro interesse riguardava l'individuazione dei modi concreti con cui il testo letterario è esperito in classe, e dei suoi fattori contestuali. Il punto di partenza è stato il testo *Educare alla lettura o promuovere la lettura?* (Batini, Izzo, 2025), a cui abbiamo collaborato durante la realizzazione del seguente questionario. In particolare si è partiti dall'indagine sulle pratiche di lettura nelle scuole (pp. 47-98) e dalla rassegna dei progetti di educazione alla lettura (pp. 156 - 198). Questa prima ricerca è stata integrata con ulteriori sondaggi quantitativi sulle pratiche di lettura nelle scuole estere (Nissen et al., 2021, Wintersparv, 2021). La nostra attenzione si è poi rivolta alla manualistica riguardo le pratiche di lettura in classe (Atwell, Merkel, 2016/2022; Batini, Giusti, 2021, 2022; Chambers, 2011; 2011/2015; Golinelli, Minuto, 2019; Poletti Riz, 2017) e la didattica della letteratura (Giusti, 2011; Luperini, 2013; Ruozzi, Tellini, 2020; Zinato, 2022). Infine sono stati individuati strumenti già validati di interesse per la nostra ricerca, ne sono stati trovati 3 di cui ci siamo serviti per l'elaborazione di alcuni item:

- il questionario *Kind of literary education* sviluppato da Van Schooten e De Glopper (2006) è stato usato come linea guida per l'elaborazione delle scale relative alla risposta personale e alle attività concentrate sul testo (1 e 4);
- la scala *Lavoro collaborativo* del questionario Best (De Angelis, 2022) è stato adattata per la scala sul coinvolgimento dell'insegnante alle attività di sostegno (5);
- alcune domande dalle prove PIRLS (Mullis, Martin, 2019) sono state adattate alla lettura per piacere ed inserite nella relativa scala (2).

2.2 Costruzione del questionario

Sulla base di questo censimento e delle considerazioni teoriche precedenti, sono state individuate le seguenti aree di interesse: accesso alla lettura, frequenza lettura per piacere, ambiente fisico, lettura ad alta voce, lettura da parte degli studenti, lettura silenziosa, pratiche inclusive, attività concentrate sul testo, attività concentrate sulla risposta personale, compartecipazione alle scelte di lettura. Sulla base di queste aree è stato elaborato un primo set di item (N= 123). Queste domande, frutto del confronto tra i due ricercatori, miravano ad indagare la frequenza media con cui si compiono determinate azioni o sono presenti determinati oggetti o persone.

La prima versione del questionario è stata sottoposta a un pre-test su un gruppo ristretto di docenti (N=11), selezionati tramite campionamento a valanga. In questa fase è stato chiesto ai partecipanti di compilare il questionario dicendo ad alta voce tutto ciò

che stavano pensando. I dati raccolti sono stati usati per identificare formulazioni ambigue o ridondanti e per migliorare la comprensibilità di alcune domande. Al termine di questa fase il numero degli item è stato ridotto a 71.

Questa versione è stata somministrata a un campione di 219 docenti, con l'intento di farne un'analisi fattoriale esplorativa. L'analisi delle risposte ha suggerito che le pratiche di lettura, all'interno delle aule scolastiche, non sono isolabili rispetto alle pratiche didattiche che avvengono insieme e/o prima e/o dopo la lettura. Perciò si è deciso di ridefinire l'obiettivo e di concentrarci sulle didattiche della lettura. A partire dai risultati e dalle considerazioni fatte in questa fase, sono state ridefinite le aree di indagine in cinque dimensioni:

- Attività concentrate sulla risposta personale;
- Lettura per piacere;
- Accessibilità del contesto scuola rispetto alla lettura;
- Attività concentrate sul testo;
- Coinvolgimento dell'insegnante di sostegno.

La scala 1, 2 e 4 fanno riferimento alle diverse didattiche della lettura. Questa, infatti, può essere praticata in modo gratuito e fine a se stessa, per riflettere sull'esperienza di attraversamento di un'opera o per analizzare e interpretare il testo. La scala 3 fa riferimento al contesto scuola e la scala 5 al contesto docente. La versione finale del questionario è composta da 48 item, ed è l'oggetto del seguente studio.

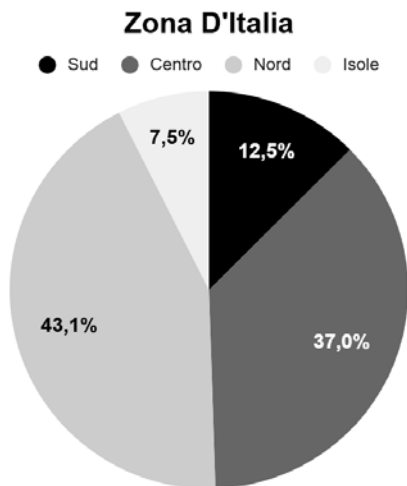
2.3 Raccolta dei dati

Per la somministrazione del questionario è stato adottato un campionamento a due fasi. Dopo aver reperito l'elenco degli istituti scolastici sul territorio nazionale e i relativi indirizzi e-mail istituzionali, sono stati contattati tutti i dirigenti scolastici con la richiesta di diffondere il questionario tra i docenti. I dirigenti hanno dunque mediato la trasmissione del questionario ai potenziali partecipanti. Tale procedura ha implicato che l'effettiva partecipazione dipendesse dalla disponibilità dei dirigenti a inoltrare la comunicazione e dalla libera adesione dei docenti, configurandosi in ultima istanza come un campione di tipo volontario.

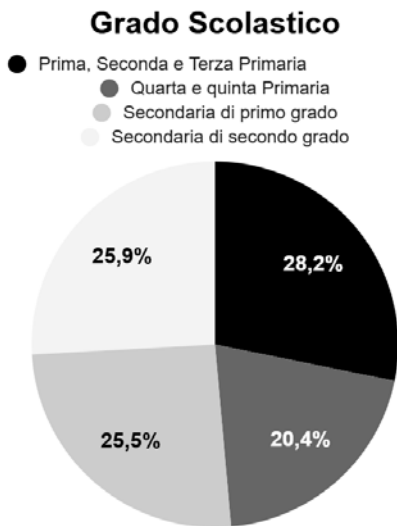
2.4 Campione

Il campione è costituito da 1499 docenti di scuola primaria e secondaria. Per quanto riguarda le caratteristiche demografiche l'87,9% è di genere femminile, il resto maschile. Dal punto di vista geografico il campione è così distribuito: 43,1% dal nord, 37% dal centro, 12,5% dal sud Italia e il 7,5% dalle isole (grafico 1). Riguardo il grado scolastico il 28,8% insegna in una prima seconda o terza primaria, il 20,4% in una quarta o quinta

primaria, il 25,5% in una secondaria di primo grado e il 25,9% in una secondaria di secondo grado (grafico 2).



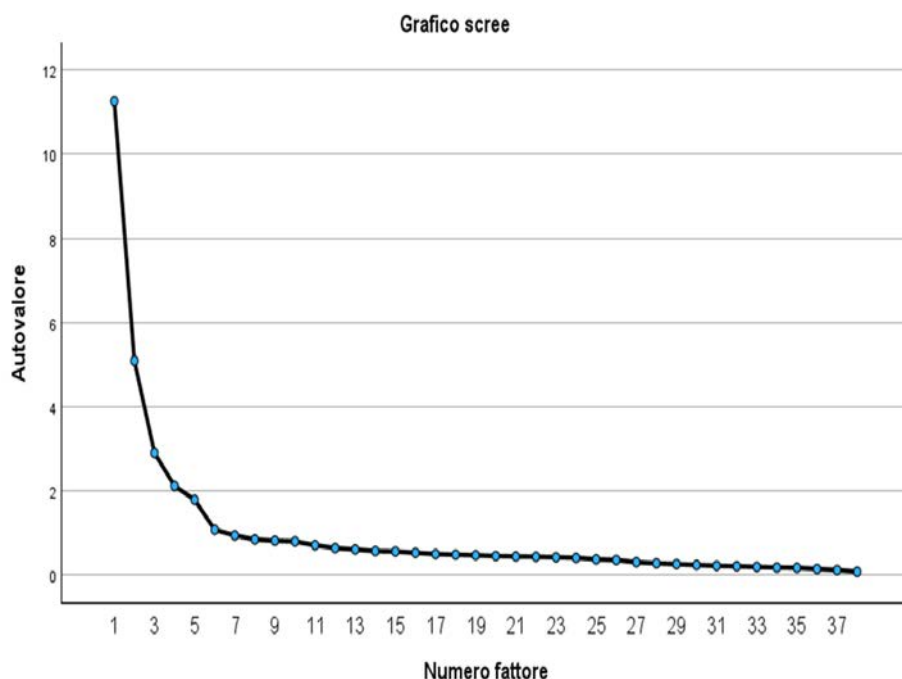
Graf. 1: Distribuzione geografica del campione



Graf. 2: Distribuzione del campione per tipologia di scuola

2.5 Analisi dei dati

I dati sono stati analizzati con il software IBM SPSS (Field, 2009) ed è stata eseguita un'analisi fattoriale esplorativa (pp. 627 - 685). Attraverso l'ispezione visiva del grafico *scree* è stato determinato il numero dei fattori da estrarre, nello specifico il punto di flesso della curva viene considerato come il punto di *cut off* per la selezione del numero dei fattori. Nel nostro caso (grafico 1) sono stati estratti 5 fattori con il metodo della massima verosimiglianza. Poiché si supponeva che i fattori fossero correlati tra di loro è stato usato il metodo di rotazione obliquo *oblimin*.



Graf. 3: Grafico Scree

Sono stati rimossi tutti gli item con saturazioni inferiori a 0.30 o con saturazioni multiple. Successivamente sono state calcolate le correlazioni tra i fattori. Infine è stata eseguita un'ANOVA per osservare se ci fossero differenze nei fattori tra i diversi gradi scolastici (prima - terza primaria, quarta, quinta primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado). Le differenze risultate significative sono state analizzate con il test LSD per individuare quali tra i gruppi analizzati fosse maggiore o minore rispetto agli altri.

3. Risultati

Il questionario di didattiche di lettura risulta formato da 38 item distribuiti univocamente nei 5 fattori. Cumulati, questi spiegano il 55% della varianza totale. In tabella 1 è riportato il numero degli item e la varianza spiegata per ciascun fattore. Le scale hanno un'ottima affidabilità, avendo tutte un'alfa di Cronbach superiore a 0.8. L'affidabilità totale dello strumento è di 0.93. La tabella 2, invece, mostra le statistiche descrittive. In appendice è riportato l'elenco degli item con le rispettive saturazioni fattoriali.

<i>Fattore</i>	<i>N di item</i>	<i>Esempio</i>	<i>α di Cronbach</i>	<i>% di varianza spiegata</i>
Coinvolgimento dell'insegnante di sostegno	5	Nella mia classe l'insegnante di sostegno viene coinvolta/o nella realizzazione delle attività di lettura.	.930	27.19
Attività concentrate sulla risposta degli studenti	8	Prima, durante o dopo le attività di lettura pongo domande aperte per permettere confronti tra ciò che si è letto e l'esperienza personale.	.941	11.17
Lettura per piacere	7	Durante le ore della mia disciplina dedichiamo del tempo alle attività di lettura per piacere.	.901	7.26
Attività concentrate sul testo	5	Prima, durante o dopo le attività di lettura faccio commenti riguardo il genere letterario, lo stile dell'autore, la scelta lessicale...	.849	5.98
Accessibilità della lettura nel contesto scuola	13	Nella mia scuola o classe sono presenti libri accessibili (es.: libri in simboli, libri tattili, libri ad alta leggibilità, libri in lingua di segni, audiolibri, libri digitali...).	.866	4.09
Totale	38		.930	55.69

Tab. 1: Numero degli item, un esempio, affidabilità e percentuale di varianza spiegata per ciascun fattore

	<i>Att. Studenti</i>	<i>Att. Testo</i>	<i>Let. Piacere</i>	<i>Coinv. Sost.</i>	<i>Accessibilità</i>
Media	4,07	3,45	3,25	3,53	2,91
DS	0,83	0,99	1,03	1,15	0,78

Tab. 2: Statistiche descrittive dei fattori

Sono state poi calcolate le correlazioni tra i vari fattori (tabella 3). La correlazione indica la tendenza di due variabili al variare insieme, cioè che all'aumentare dell'una au-

menti anche l'altra (correlazione positiva) o che all'aumentare dell'una diminuisca l'altra (correlazione negativa). È stato calcolato l'indice r di Pearson, il cui valore indica l'intensità della correlazione: è forte se il suo valore è maggiore di 0.50 in valore assoluto (Ercolani, Areni, Leone, 2008, pp. 99-105). Nel nostro caso emergono correlazioni forti e positive tra le scale Coinvolgimento dell'insegnante di sostegno e Accessibilità dell'ambiente rispetto alla lettura e tra quest'ultima è la frequenza con cui si pratica la lettura per piacere. Emerge un'altra correlazione forte e positiva tra le attività didattiche concentrate sul testo e quelle concentrate sugli studenti. Queste correlazioni evidenziano una serie di scale (Accessibilità, Coinvolgimento dell'insegnante di sostegno e lettura per piacere) che riguardano in generale l'ambiente scuola nel suo complesso e i suoi rapporti con la lettura. Le altre due trattano in modo specifico l'insegnamento letterario, misurando due diversi approcci compresenti ma isolabili.

	<i>Coinv.Sost.</i>	<i>Att.Studenti</i>	<i>Att. Testo</i>	<i>Let. Piacere</i>
<i>Att.Studenti</i>	.393**			
<i>Att. Testo</i>	.198**	.564**		
<i>Let. Piacere</i>	.411**	.389**	.129**	
<i>Accessibilità</i>	.544**	.310**	.117**	.524**

Tab. 3: Correlazioni tra fattori. **: La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code)

Sono emerse, infine, delle differenze interne al campione rispetto al grado scolastico. L'analisi della varianza (ANOVA) è un test statistico che permette di confrontare più gruppi di soggetti (Ercolani, Areni, Leone, 2008, pp. 265-70). Sono emerse differenze statisticamente significative per tutte le dimensioni del questionario, evidenziando quindi comportamenti diversi nei gradi scolastici. Il test LSD di Fisher è stato usato per individuare quali gruppi differiscono. In tabella 4 sono indicate le medie e le deviazioni standard di ciascun gruppo per ciascuna scala. Per quanto riguarda la scala Coinvolgimento dell'insegnante di sostegno sono presenti differenze significative ($F(3, 1443) = 49$, $p < .001$) che riguardano tutti i gradi coinvolti. Infatti le insegnanti della scuola primaria hanno punteggi più alti rispetto alla secondaria di primo grado (I - III $p < 0.001$; IV-V $p < 0.001$) e di secondo grado (I - III $p < 0.001$; IV-V $p < 0.001$). Quest'ultima, inoltre, va peggio anche rispetto alla secondaria di primo grado ($p = 0.001$). La scala Lettura per piacere mostra un andamento analogo: L'anova è significativa ($F(3, 1495) = 160.5$, $p < .001$) e questa differenza riguarda tutti i gradi: nella scuola primaria la lettura per piacere è più praticata rispetto alla secondaria di primo (I - III $p < 0.001$; IV-V $p < 0.001$) e di secondo grado (I - III $p < 0.001$; IV-V $p < 0.001$). Di nuovo, nella secondaria di secondo grado si legge significativamente meno per piacere rispetto alla secondaria di primo grado ($p < 0.001$). Un trend analogo accade nell'Accessibilità della lettura nel contesto scuola (Anova: $F(3, 1495) = 84.16$, $p < .001$). Nella scuola primaria la lettura è più accessibile

rispetto alla secondaria di primo (I - III $p < 0.001$; IV-V $p < 0.001$) e di secondo grado (I - III $p < 0.001$; IV-V $p < 0.001$). Inoltre, nella secondaria di secondo grado la lettura è significativamente meno accessibile rispetto alla secondaria di primo grado ($p < 0.001$). Le scale relative alle attività connesse alla lettura risultano anch'esse significative: attività concentrate sul testo $F(3, 1440) = 5.14$, $p = .0015$, attività concentrate sulla risposta degli studenti $F(3, 1441) = 6.91$, $p < .00$. Queste ultime, però, hanno un andamento peculiare ed evidenziano un passaggio tra la scuola primaria e la scuola secondaria (primo e secondo grado). Infatti, nella scuola primaria le attività concentrate sulla risposta degli studenti sono maggiori rispetto alla secondaria di secondo grado (I - III $p < 0.001$; IV-V $p < 0.001$) e, in modo più sfumato, alla secondaria di primo grado (I - III $p < 0.001$; IV-V $p = 0.075$). Un comportamento inverso accade nelle attività concentrate sul testo per cui nella scuola secondaria sono maggiormente praticate: sia nel primo grado (rispetto a I - III primaria, $p = 0.001$; IV-V $p = 0.039$) che il secondo (rispetto a I - III, $p = 0.001$; IV-V $p = 0.051$). In queste due scale non emerge una differenza tra i due diversi gradi di scuola secondaria.

		Prima, seconda e terza primaria	Quarta e quinta primaria	Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado
Coinv.Sost.	M	3,92	3,84	3,35	3,09
	DS	1,03	1,08	1,08	1,19
Lett.Piacere	M	3,7	3,77	3,18	2,52
	DS	0,74	0,8	1	0,99
Accessibilità	M	3,18	3,2	2,87	2,48
	DS	0,7	0,66	0,75	0,77
Att.Studenti	M	4,18	4,14	4,03	3,94
	DS	0,69	0,7	0,83	1
Att.Testo	M	3,31	3,39	3,55	3,54
	DS	0,99	0,91	0,92	1,07

Tab. 4: Statistiche descrittive di ciascuna scala in base al grado scolastico

4. Conclusioni

Il Questionario di didattiche della lettura è un valido strumento per misurare 5 fattori: le attività concentrate sul testo, le attività concentrate sulla risposta degli studenti, la lettura per piacere, l'accessibilità della lettura e il coinvolgimento dell'insegnante di sostegno. Tali fattori si dimostrano correlati tra loro, infatti i primi due tendono a variare insieme, così come gli altri 3. Dall'analisi del campione sono emerse differenze interne relative al grado scolastico: emerge come l'accessibilità e la lettura per piacere diminuiscano significativamente nel passaggio dalla primaria alla secondaria di primo grado e poi di nuovo nel passaggio alla secondaria di secondo grado. Inoltre, sono emerse differenze tra la primaria e la secondaria per quanto riguarda le attività didattiche: in primaria la lettura è accompagnata maggiormente con attività concentrate sulla risposta personale mentre nella secondaria l'attenzione è rivolta al testo. I risultati confermano l'applicabilità del questionario nei contesti di ricerca e ambiscono a promuovere uno sguardo sulla lettura verticale, in grado di far dialogare gradi scolastici diversi. I risultati della secondaria di secondo grado, inoltre, suggeriscono che lì è necessario promuovere maggiormente la lettura essendo il grado scolastico in cui è meno presente e accessibile. Diventa ancora più urgente se confrontati con i risultati Istat (2023) dove si osserva che il calo della lettura nei contesti scolastici avviene in concomitanza con l'età in cui si registra un calo dei lettori anche fuori la scuola.

Bibliografia

- Ainscow M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 7-16.
- Atwell N., Atwell Merckell A. (2016). *How to Help Kids Become Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers, Scholastic*. New York: Scholastic Teaching Resources (trad. it.: *La zona di lettura*, Loescher, Torino, 2022).
- Baldacci M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*: 1, 45-54.
- Batini F., Giusti S. (a cura di). (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Giusti S. (a cura di). (2022). *16 suggerimenti per insegnanti del primo e del secondo ciclo*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Izzo D. (a cura di). (2025). *Educare alla lettura o promuovere alla lettura?* Milano: FrancoAngeli.
- bell hooks (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge (trad. it. *Insegnare Comunità*, Meltemi, Milano, 2022).
- Benvenuto G. (2022). La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per una educazione democratica. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 25(1), 7-20.
- Bertoni A. (2010). *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*. Milano: Ledizioni.
- Bruner J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. London: Harvard University Press (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 2005).
- Chambers A. (2011). *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*. Modena: Equilibri.

- Chambers A. (2011). *Tell Me: Children, Reading and Talk - How Adults Help Children Talk Well About Books*. Stroud: Thimble Press (trad. it. *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Equilibri, Modena, 2015).
- De Angelis M. (2022). Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher). *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 35-50.
- De Mauro T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Bari- Roma: Laterza.
- Ercolani A.P., Areni, A., Leone, L. (2008). *Elementi di statistica per la psicologia*. Bologna: Il Mulino.
- Field A. (2009). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE Publications.
- Fish S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard: Harvard university press (trad. it. *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 1987).
- Gabrielsen I. L., Blikstad-Balas M., Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts?. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1-32.
- Galfré M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Giusti S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Giusti S., Tonelli N. (2021). *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*. Torino: Loescher.
- Golinelli E., Minuto S. (2019). *Amano leggere, sanno scrivere. Con la metodologia didattica del Writing and Reading workshop*. Milano: Pearson.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Iser W. (1978). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. Monaco: Flink (trad. it. *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, Il Mulino, Bologna, 1987).
- Istat. (2023, 18 maggio). Lettura libri e fruizione delle biblioteche. *Statistica today*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2023/05/STATISTICA_TODAY_Libri_biblioteche.pdf.
- Luperini R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione*. Lecce: Manni.
- Massa R. (2000). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Bari-Roma: Laterza.
- Mullis, I. V., Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Negri M. (2020). L'avventura del lettore: la letteratura come esperienza. In L. Cantatore et al. (a cura di), *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari. (pp. 205-248).
- Nissen A., Tengberg M., Svanbjörnsdóttir B. M. B., Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, et al. (2021). Function and use of literary texts in Nordic schools. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(2), 1–22.
- Nussbaum M. C. (2025). The Role of the Humanities in Education as a Cornerstone of Democracy, with a Special Emphasis on Environmental Issues. *Revista de Estudios Sociales* 91, 177-184
- Poletti Riz J. (2017). *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*. Trento: Erickson.
- Rosenblatt L. (1978). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of literary work*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois university press.
- Ruozzi G., Tellini G. (a cura di). (2020). *Didattica della letteratura italiana*. Milano: Le Monnier.

- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEE.
- Van Schooten E., De Glopper, K. (2006). Literary response and attitude toward reading fiction in secondary education: Trends and predictors. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 6(1), 97-174.
- Vygotskij L. S. (1934). *Myslenije i re '* (trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Bari-Roma, Laterza, 1990).
- Wintersparv S. (2021). The Role of Aesthetics in Swedish Literature Studies: A Survey beyond Measurability of the Teaching of Literature. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 441-457.
- Witte J. (2023). The Dichotomization of reading-related interpretive patterns at the transition from school to university : Partial results of a qualitative longitudinal study. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1-24.
- Zinato E. (a cura di). (2022). *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*. Bari-Roma: Laterza.

APPENDICE

Questionario di didattiche della lettura con le saturazioni per ciascun fattore

	Coinvolgimento dell'insegnante di sostegno	Attività concentrate sulla risposta degli studenti	Lettura per piacere	Attività concentrate sul testo	Accessibilità della lettura nel contesto scuola
Nella mia classe l'insegnante di sostegno viene coinvolta/o nella realizzazione delle attività di lettura.	0,991				
Nella mia classe l'insegnante di sostegno viene coinvolta/o nella progettazione delle attività di lettura.	0,944				
Nella mia classe l'insegnante di sostegno viene coinvolta/o nella scelta dei materiali di lettura.	0,892				
Nella mia classe l'insegnante di sostegno condivide con i colleghi e le colleghe informazioni e strategie per migliorare l'inclusione nelle pratiche di lettura.	0,666				
L'insegnante di sostegno discute le modalità di valutazione della lettura con le/i docenti che operano all'interno della classe.	0,648				
Prima, durante o dopo le attività di lettura: [pongo domande aperte per permettere confronti tra ciò che si è letto e l'esperienza personale]		0,918			
Prima, durante o dopo le attività di lettura: [chiedo agli/ alle studenti la loro opinione]		0,909			
Prima, durante o dopo le attività di lettura: [facilito la discussione sui significati e le interpretazioni degli studenti]		0,901			
Prima, durante o dopo le attività di lettura: [pongo agli/ alle studenti delle domande aperte per agevolare la discussione libera]		0,846			

Prima, durante o dopo le attività di lettura: [accolgo la libera interpretazione di ciascuna e ciascuno anche se risulta essere sbagliata]		0,780			
Prima, durante o dopo le attività di lettura: [faccio in modo che tutte e tutti partecipino in classe nelle discussioni riguardo la lettura]		0,758			
Prima, durante o dopo le attività di lettura: [agevolò connessioni con altre storie, canzoni o film amati da loro]		0,660			
Prima, durante o dopo le attività di lettura: [organizzo delle attività per permettere a ciascuno/ ciascuna di parlare liberamente in classe delle proprie letture]		0,388			
Durante le ore della mia disciplina dedichiamo del tempo alle attività di lettura per piacere.			0,947		
In una settimana scolastica dedichiamo del tempo alle attività di lettura per piacere.			0,931		
Nella mia didattica prevedo un tempo dedicato alla lettura per piacere.			0,889		
In ogni giornata scolastica o quasi dedichiamo del tempo alle attività di lettura per piacere.			0,799		
Gli/ le studenti sanno quando ci saranno momenti dedicati alla lettura per piacere.			0,692		
Durante le attività di lettura uso materiali di diverso tipo: albi illustrati, romanzi per giovani lettori, silent book, giornali e/o riviste per giovani lettori e lettrici, materiali di altre aree curriculari, e book, fumetti, audiolibri...			0,431		
Nella mia classe abbiamo delle regole chiare e concordate da rispettare durante le attività di lettura.			0,359		

Prima, durante o dopo le attività di lettura: [faccio commenti riguardo il genere letterario, lo stile dell'autore, la scelta lessicale...]				0,813	
Prima, durante o dopo le attività di lettura: [chiedo agli/alle studenti di compilare delle schede o fare esercizi]				0,749	
Prima, durante o dopo le attività di lettura: [correggo le interpretazioni degli studenti\ delle studentesse quando mi accorgo che sono sbagliate]				0,729	
Prima, durante o dopo le attività di lettura: [do indicazioni sull'autore, lo stile o la struttura del testo]				0,703	
Prima, durante o dopo le attività di lettura: [faccio domande di comprensione del testo agli/alle studenti]				0,636	
Nella mia scuola o classe sono presenti albi/libri in doppia lingua.					0,635
Nella mia scuola vi è uno spazio organizzato e dedicato alla lettura.					0,632
Nella mia scuola o classe sono presenti libri accessibili (es.: libri in simboli, libri tattili, libri ad alta leggibilità, libri in lingua di segni, audiolibri, libri digitali...).					0,625
Nella mia scuola o classe sono presenti diversi formati di libri (es.: silent book, albi illustrati, e-book, fumetti, graphic novel, libri game...).					0,612
Nella mia scuola si aderisce alle iniziative nazionali e locali per l'acquisto di nuovi libri.					0,607
Nella mia scuola o classe sono presenti libri di autori della cultura di provenienza di tutte/i le/gli studenti.					0,561

Gli studenti hanno accesso alla biblioteca scolastica.					0,556
Nella mia scuola vi è collaborazione tra dirigenza scolastica e insegnanti per pianificare azioni di educazione alla lettura.					0,531
Nella mia classe i genitori e le figure adulte di riferimento di/delle studenti/studentesse vengono coinvolti nelle attività di lettura.					0,474
Nella mia scuola ho scambi con colleghe e colleghi che riguardano le informazioni su formazione/aggiornamento che riguardino la lettura, libri, le ultime uscite di letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, la pianificazione di attività inerenti la lettura, la programmazione dei libri da leggere...					0,436
Nella mia classe tutti i docenti collaborano per progettare attività di lettura.					0,373
Nelle classi in cui lavoro sono presenti libri (non libri scolastici).					0,352
Con la mia classe le attività di lettura avvengono in spazi differenti rispetto a quelli dedicati alla didattica quotidiana: biblioteca scolastica, atrio, giardino esterno, altro...					0,348

III.3

Letteratura, voce e immagine: pratiche multimodali per un patrimonio culturale partecipato

Luca Padalino

1. Introduzione

Obiettivo di questo contributo è la descrizione di un'esperienza di ricerca multimodale condotta tra gennaio e maggio 2025 nel quadro del progetto *Patrimonio partecipato. Costruire, scoprire e raccontare il patrimonio culturale con le persone*, condotto all'Università degli studi di Perugia (Batini, Padalino, 2025). L'esperienza ha messo in relazione il medium letterario con la lettura ad alta voce, la riflessione condivisa e il collage, configurando un percorso volto a stimolare forme di partecipazione collettiva alla gestione e all'interpretazione degli spazi pubblici e del patrimonio culturale. Per perseguire questo obiettivo, il percorso è stato strutturato in due momenti complementari: dapprima la lettura collettiva ad alta voce di testi letterari dedicati allo spazio pubblico e al patrimonio culturale, seguita da sessioni di riflessione e condivisione orientate all'emersione delle risonanze tra i testi letti e le esperienze quotidiane dei partecipanti in relazione ai luoghi vissuti; in seguito la realizzazione collettiva di collage, concepiti come traduzione visiva e pratica dei temi emersi nella prima fase. Le pagine che seguono offrono una restituzione completa di questa esperienza, illustrando dapprima le dimensioni teoriche di riferimento, per poi soffermarsi sulle modalità di implementazione del percorso e, in conclusione, su alcune considerazioni di portata generale.

2. Dimensioni teoriche

2.1. Letteratura, mediazione e democrazia del sensibile

La prima dimensione teorica che presentiamo concerne la peculiare interpretazione del fatto letterario che si è inteso perseguire lungo l'azione di ricerca. Nel far nostra una prospettiva di carattere semioculturale, abbiamo infatti qui concepito la letteratura anzitutto come un attante sociale: voce, cioè, tra le tante altre coinvolte nell'agone pubblico, e come queste in grado di segmentare a proprio modo il *continuum* culturale in cui si

trova ad agire (Lotman, 1970/1972; Rancière, 2000). Quella letteraria però, per riprendere il pensiero di Rancière, è una modalità di partizione del sensibile sui generis, intrinsecamente democratica, esito com'è del processo di orizzontalizzazione della *mimesis* che, nel corso degli ultimi due secoli, ha condotto alla messa a fuoco di un regime affabulatorio radicalmente inclusivo circa persone, animali, finanche oggetti (Rancière, 2007; Todorov, 2007). Ciò detto, è pur vero che l'ambito sociale entro cui la ricezione letteraria si concretizza tende spesso a limitare tale portata democratica, inscrivendola entro regole discorsive implicite ed esplicite – o, diremo meglio, entro un *habitus* – che ne gerarchizzano l'esperienza. In questo quadro, la figura del mediatore (critico, insegnante o semplice lettore esperto che sia), privilegiato frequentatore di tali regole, ponendosi quale inevitabile depositario del senso inscritto nel testo, e ciò al netto del contesto in cui si trova ad agire, finisce, nei casi peggiori, per frustrare del tutto l'apertura egualitaria che la letteratura sarebbe altresì in grado di promuovere (Bourdieu, 1992). Primo intento della nostra ricerca è stato dunque quello di predisporre un setting capace di aggirare questi limiti e sublimare la vocazione al dialogo del fatto letterario, ponendola al servizio di una finalità dichiaratamente eteronoma: favorire l'emersione, da parte di quante più cittadine e cittadini possibile, di luoghi portatori di valori – euforici o disforici – riconducibili alla sfera di quanto è per loro patrimonio culturale. Se, infatti, il patrimonio culturale può essere definito come il risultato di una rielaborazione della memoria collettiva orientata a costituire un'identità comunitaria funzionale al presente (Lowenthal, 1985; Harvey, 2001), la letteratura contribuisce a tale processo introducendovi, questa la nostra tesi, una prospettiva aperta e polifonica (Nussbaum, 1995). Per rendere operativo questo potenziale, il dispositivo letterario è stato inserito in un percorso multimodale (Kress, Van Leeuwen, 2001; Lotman, 1998), capace di far dialogare la parola scritta con altre forme di comunicazione e interpretazione del mondo, restituite da media differenti, e al tempo stesso di attenuare il primato simbolico che la tradizione le attribuisce. Tra tali modalità, un ruolo centrale è stato affidato alla lettura ad alta voce condivisa.

2.2. Voce, temporalità e partecipazione: la lettura ad alta voce nell'*heritage making*

Alla lettura ad alta voce condivisa non serve certo dimostrare, ancora, i suoi effetti benefici in ambito cognitivo (Batini et al., 2025), educativo e democratico (Batini, Corsini, 2024). Le sue potenzialità nel campo dell'*heritage making*, invece, che sono una diretta conseguenza delle suddette sue qualità, restano ancora poco o nulla esplorate. Eppure essa, ci pare, ha tutto ciò che occorre per porsi quale dispositivo trasformativo capace di ricalibrare lo sguardo dei cittadini sugli spazi condivisi e sull'interpretazione del patrimonio culturale, legittimare prospettive poco visibili, sviluppare senso critico in merito. La nostra esperienza di ricerca si è orientata proprio in questa direzione, valorizzando la funzione di stimolo che la lettura ad alta voce condivisa ricopre in processi di ascolto, discussione e riflessione collettiva a partire e in dialogo con il testo letterario. Particolarmente proficue in tal senso sono a nostro dire le proprietà mediali e attualizzanti del principale strumento a disposizione della lettura ad alta voce, ossia, appunto, la voce

(Dolar, 2006). Attraverso la corporeità di chi legge, infatti, il testo letterario e la memoria culturale che lo innerva si attualizzano, assumendo la forma fisica di una presenza viva tra presenze vive e di un interlocutore concreto tra interlocutori concreti, con il quale è agevole entrare in contatto, dialogare, finanche confliggere (Fischer-Lichte, 2008). Inoltre, la lettura ad alta voce di testi inerenti ai luoghi presso cui questa viene fatta, specie se tratti da un passato più o meno recente, consente di ampliare lo sguardo degli ascoltatori lungo l'asse diacronico, incarnando in tal modo testimonianze narrative, figurative e tematiche di un tempo che fu, che diventano quindi più agevolmente oggetto di rielaborazione critica da parte dei presenti. A scaturirne è un effetto che potremmo definire di autentico "policronismo" (Didi-Huberman, 2000): un incontro proficuo di temporalità differenti capace di riattivare la dialettica tra passato e presente, se non proprio tra ricordo ed oblio, propria di ogni memoria collettiva (Todorov, 1995), nonché fondamento di un processo di patrimonializzazione realmente partecipativo (Harrison, 2013; Roued-Cunliffe, Copeland, 2017). Perché tale dinamica produca effetti concreti di partecipazione, tuttavia, è necessario che anche la lettura ad alta voce sia proposta in modo orizzontale e a-gerarchico, per cui, anzitutto, l'interprete non assuma mai il ruolo di protagonista accentratore, quanto piuttosto di facilitatore e mediatore del dialogo (Batini, Capecci, 2005), così come l'autorità e il capitale simbolico dell'autore di volta in volta letto, da porre ai margini a tutto favore della forza evocativa delle immagini e dei temi suscitati dal testo, stimoli aperti a un'esperienza le cui ricadute sono, così intese, anzitutto extratestuali. Insomma, essenziale è la valorizzazione del processo interpretativo che il testo è in grado di attivare, ben più che ciò che esso rappresenta in sé. La sua messa in relazione con l'attività artistica, come ad esempio il collage, può farsi senz'altro proficua in tal senso.

2.3 Montare il patrimonio: il collage tra scelta, conflitto e co-produzione

Terza e ultima dimensione teorica è dunque quella del collage. L'impiego della tecnica del collage nei processi di *heritage making*, pur avendo trovato alcune applicazioni recenti (Abranches, Horton, 2024), rimane nel complesso poco esplorato e scarsamente tematizzato sotto il profilo teorico (McAra, 2020). Si tratta tuttavia di una strategia intermediale (Rajewsky, 2002) ampiamente studiata in altri ambiti, e che merita dunque un'attenzione specifica anche in questo contesto (Felshin, 1995). Nel nostro disegno di ricerca, il collage è stato concepito come un processo articolato in due momenti distinti. Il primo, definibile in senso saussuriano come paradigmatico, riguarda la selezione e la raccolta dei materiali destinati alla composizione. In questa fase il soggetto è chiamato a un'indagine personale finalizzata a individuare ciò che, dal proprio punto di vista, merita di essere assunto come patrimonio culturale e dunque selezionato, ritagliato e tradotto sul foglio da lavoro. Il rapporto con il patrimonio diventa così operativo, e il soggetto viene riconosciuto come produttore e mediatore di un surplus di senso in merito. La scelta dei materiali implica inoltre un confronto diretto con oggetti culturalmente marcati – riviste, libri, pubblicità, materiali promozionali – che appartengono alla semiosfera di

riferimento e che, in quanto portatori di valori storici e simbolici, orientano e al tempo stesso circoscrivono le possibilità di riuso. Tale confronto comporta il superamento di atteggiamenti creativi autoreferenziali, poiché richiede di rinunciare alla creazione ex novo per misurarsi con un repertorio comune, secondo una dinamica affine a quella del bricolage levi-straussiano (Levi-Strauss, 1962; Floch, 1995). Ad emergerne è così, sin dall'inizio, la natura intrinsecamente politica del collage: l'interpretazione individuale è chiamata a negoziare criticamente la propria posizione con un patrimonio condiviso, adattandolo, reinterprelandolo, talvolta contestandolo. Principio, questo, ancor più palese nel secondo momento del collage, definibile, ancora con Saussure, come sintagmatico, che coincide con la composizione dell'opera, o meglio con il montaggio dei materiali selezionati. È in questa fase, infatti, che si attualizzano nuovi significati relazionali tra gli elementi, permettendo al soggetto di formulare un'interpretazione non verbale, ma per montaggio, del patrimonio, a dire attraverso connessioni inattese tra elementi culturalmente eterogenei, in un contesto volutamente a-gerarchico e orizzontale (Rijke, 2023). Per rafforzare ulteriormente questa dimensione dialogica e, azzardiamo, radicalmente politica, si è deciso di imporre la realizzazione di un numero limitato di collage, da realizzarsi collettivamente. Ciò comportava la necessità di patteggiamento tra le parti relativamente sia alla selezione dei materiali sia alla loro disposizione e combinazione nello spazio del foglio, limitato, portando l'attività artistica a farsi esperienza di negoziazione civica (Scotti, Chilton, 2017), in cui le diverse soggettività entrano simbolicamente in relazione, cooperando, contendendo, talvolta confliggendo.

Ora, i quadri teorici appena delineati – letteratura come attante sociale, lettura ad alta voce, collage – ognuno capace di offrire, come visto, strumenti inediti di riflessione ed azione, moltiplicano le proprie potenzialità se posti in rapporto tra loro nel quadro di un disegno di ricerca multimodale con obiettivi trasformativi (Kress, Bezemer, 2016). Più d'accosto, diremo che la lettura ad alta voce di testi letterari che mettono a tema lo spazio condiviso favorisce il delineamento di sessioni di riflessione condivisa dal potenziale critico elevato, in cui l'esperienza soggettiva, confrontandosi con temi e tempi diversi, muove rapidamente dal proprio vissuto privato verso una coscienza plurale e condivisa. Questa stimolazione interpretativa trova poi conversione pratica nell'esercizio del collage, per cui quanto prima discusso tra i partecipanti viene messo alla prova, fatto strumento mediante cui esplicitare, organizzare e gestire il conflitto con gli altri.

3. Architettura dell'azione: enti, contesti, ruoli, strumenti

Veniamo adesso alla descrizione dell'iter dell'intervento di ricerca. La prima fase dell'azione, dedicata alla sua predisposizione, è partita dalla ricerca degli enti da coinvolgere, scelti anzitutto in base alla capacità di sostenerne il carico logistico (i.e. disponibilità di testi legati al patrimonio culturale locale, spazi per lettura, dialogo e realizzazione dei collage). Le biblioteche pubbliche, e in particolare quelle di pubblica lettura, ci sono parse in tal senso gli enti più idonei, ciò sia per l'opportunità loro offerta di valorizzare il patrimonio librario in un contesto legato all'*Heritage making*, sia di profittare dell'expertise

dei bibliotecari relativamente ad azioni di coinvolgimento della cittadinanza, nonché di sfruttare a scopi civici il “terzo luogo” (Jacquet 2015) bibliotecario, spazio pubblico in grado di favorire sia la partecipazione degli interessati sia l’intercettazione spontanea di altri utenti. A seguito dunque di ricognizione, mappatura e proposta diretta di collaborazione a questa tipologia di enti, due biblioteche del territorio perugino si sono fatte avanti: la Biblioteca “Sandro Penna” e la Biblioteca scolastica dell’Istituto Tecnico Economico Tecnologico “Aldo Capitini”, con cui è stato adottato fin da principio un criterio di co-progettazione: sia la ricerca dei potenziali partecipanti che la costruzione del corpus di letture è stata infatti esito di discussione e dialogo, se non proprio autonoma azione da parte dei referenti bibliotecari. Per quanto concerne la biblioteca dell’ITET Capitini, cui scegliamo di dedicare questa sede di approfondimento³, l’organizzazione dell’azione ha dovuto tener conto della peculiare identità scolastica dell’ente, per cui il transito dei partecipanti, nonché la loro selezione e tipologia, ha giocato forza seguito un criterio imposto dall’istituto scolastico di riferimento, come vedremo a breve. Per quanto concerne il gruppo di ricerca presente lungo la sperimentazione, questo era composto da tre diverse figure: un facilitatore, incaricato di condurre in modo partecipativo la discussione; un osservatore, responsabile della compilazione della scheda di protocollo; un documentatore, cui era affidata, quando possibile, la produzione di testimonianze fotografiche dell’esperienza in corso. La facilitazione si svolgeva secondo una modalità dialogica e non direttiva, coerente con lo spirito del progetto: pur mantenendo il proprio ruolo di guida, esso interagiva infatti in maniera orizzontale con i partecipanti, ponendo domande aperte e condividendo osservazioni personali per stimolare e riattivare il dibattito solo se necessario. Questa dinamica si integrava armonicamente con la partecipazione attiva del personale bibliotecario, che collaborava alla conduzione degli incontri mettendo a disposizione la propria conoscenza del contesto e dei partecipanti. L’attività dell’osservatore, al contrario, si sviluppava in maniera discreta e non intrusiva: presente a ogni sessione, prendeva appunti in tempo reale, registrando con attenzione l’andamento delle discussioni, le reazioni dei partecipanti e le dinamiche relazionali, senza intervenire né interagire direttamente con il gruppo, al fine di documentare il processo nella sua spontaneità.

Per quanto concerne i testi in lettura, l’ITET Capitini proponeva una selezione composta da un *graphic novel* (*Pale* di Kuiry, 2023), quattro racconti (*Il pifferaio magico* di M. Biani, 2020; *Diomira e Diospina* dalle *Città invisibili* di Italo Calvino, 1972; *La vita a Ponte San Giovanni*, tratto ancora da *Tuttalpiù muoio* di E. Albinati e F. Timi; *Visto da lontano*, dalla raccolta *Vizio di forma* di Primo Levi, 1971), un romanzo (*Uglies* di Scott Westerfield, 2005), due testi poetici in dialetto perugino (*Perugia* e *L’autobus per Pila* di Claudio Spinelli, 1984) e un saggio (*La via Flaminia* di Federico Uncini, 2024). Nel complesso, il corpus risultava ben rappresentativo di differenti generi del discorso (poesia,

3 Per una disamina completa dell’esperienza di ricerca, che studia, in prospettiva comparata, sia l’azione alla biblioteca scolastica dell’ITET Capitini che quella alla Biblioteca comunale “Sandro Penna” il rimando va a Padalino, Batini, 2025, pp. 191-219.

prosa), forme letterarie (racconto, romanzo, poesia, graphic novel), periodi storici, generi editoriali e target diversi. Elemento comune a tutti i testi, in linea col disegno dell'azione, era una più o meno marcata trattazione del tema spaziale nelle sue diverse declinazioni, inscritta nello spettro compreso tra i poli di massima figuratività e massima referenzialità.

Il processo di analisi dei dati è stato condotto secondo un protocollo qualitativo strutturato, volto a documentare sistematicamente lo svolgimento del laboratorio e a interpretarne successivamente gli esiti. Lo strumento principale impiegato a tal fine è stato una scheda di documentazione compilata dall'osservatore dopo ogni sessione, sulla base degli appunti raccolti in tempo reale. La scheda era articolata in quattro assi: contesto e reazioni iniziali; letture proposte; contenuti emersi e dinamiche relazionali; riflessioni metodologiche conclusive. Integrata nella pratica laboratoriale, essa svolgeva una duplice funzione: riflessiva, favorendo l'autoanalisi del processo; valutativa, consentendo di misurarne l'efficacia e di individuare elementi trasferibili ad altri contesti. Le schede sono state poi analizzate comparativamente, permettendo una restituzione approfondita dell'esperienza: ne sono emersi gli assi tematici principali, le dinamiche relazionali, il ruolo dei testi letti e i momenti chiave di trasformazione, negoziazione del senso e ridefinizione collettiva dello spazio, tanto sul piano concreto quanto su quello simbolico.

4. “Qui non c'è niente da fare”: l'esperienza di lettura e riflessione

L'esperienza di ricerca realizzata presso la biblioteca dell'ITET Aldo Capitini di Perugia ha coinvolto un gruppo interclasse composto da dodici studentesse e studenti provenienti non solo dalla città ma anche da diversi comuni della provincia, di età compresa tra i 15 e i 18 anni, selezionati dall'istituto in quanto particolarmente esposti al rischio di dispersione scolastica. Si trattava dunque di un contesto delicato, nel quale la dimensione relazionale e affettiva ha assunto fin dall'inizio un ruolo determinante. Il sostegno costante del personale bibliotecario – che in più occasioni ha affiancato o sostituito il facilitatore – ha consentito di costruire un clima di fiducia e di prossimità comunicativa, condizione indispensabile per l'avvio del percorso, nonostante le difficoltà incontrate sin dalle prime sessioni. Le letture iniziali hanno infatti mostrato con immediatezza quanto fosse elevata la soglia di accesso alla parola e alla riflessione condivisa: le interazioni si limitavano a scambi brevi, commenti essenziali, distrazioni manifeste. Solo dopo un periodo più lungo di socializzazione – fatto di momenti informali e di ascolto reciproco preliminare – il gruppo ha iniziato a produrre le prime restituzioni personali, avviando un lento processo di avvicinamento all'esercizio del dialogo. Un primo momento significativo è stato rappresentato dalla lettura di *Pale* di Kuiry, graphic novel ispirata all'immaginario folklorico locale. La discussione attorno al testo ha indotto i partecipanti a confrontare la propria percezione della vita a Perugia e, più in generale, in Umbria, con quella dei luoghi d'origine – periferie, piccoli centri, contesti rurali, oppure paesi più lontani (Albania, Marocco ecc.), investiti talvolta di un'aura nostalgica o esotizzante. In questa fase prevaleva tuttavia ancora una postura marcatamente distruttiva: le ragazze e i ragazzi rifiutavano l'idea di poter essere soggetti attivi nella costruzione del patrimonio culturale o nella gestione

degli spazi condivisi, manifestando insofferenza verso riflessioni percepite come lontane dalla loro esperienza. Tale atteggiamento è emerso con particolare evidenza durante la lettura dei brani *Diomira e Diospina* dalle *Città invisibili* di Italo Calvino (1972): alla domanda “come vediamo la città?”, le risposte evocavano pessimismo e impotenza (“non c’è niente da fare”, “fa schifo”, “non cambia mai”), segnalando un senso di estraneità profonda rispetto allo spazio vissuto. La scelta metodologica di legittimare sistematicamente – e senza giudizio – queste voci avverse ha però rappresentato il primo vero motore del cambiamento. Già dalla lettura seguente, *La vita a Ponte San Giovanni* di Filippo Timi, tratto da *Tuttalpiù muoio* (Albinati, Timi 2006), il gruppo ha infatti iniziato a formulare risposte più articolate, distinguendo tra luoghi percepiti come piacevoli o problematici: il lago Trasimeno e la festa di Passignano, ma anche centri commerciali e quartieri suburbani, vissuti come spazi di socialità o talvolta di conflitto tra gruppi etnici e culturali differenti. Si intravedevano così i primi segni di una coscienza spaziale situata, in cui città e paesi non erano più soltanto scenari di disagio, ma spazi in cui esperienze, affetti e contraddizioni si intrecciano.

Il percorso si è consolidato ulteriormente grazie alla lettura di testi a trazione fantastica, come *Uglies* di Scott Westerfeld (2005): la componente distopica ha liberato l’immaginazione dei partecipanti, stimolando la creazione di visioni alternative dello spazio urbano e di modalità fantasiose di muoversi nel territorio. La transizione in atto dal polo della destrutturazione distruttiva a quello della ristrutturazione creativa del territorio ha così naturalmente preparato il terreno per affrontare il tema del patrimonio culturale in senso stretto.

Le poesie dialettali *Perugia* e *L'autobusse per Pila* di Claudio Spinelli (1984) hanno offerto un accesso affettivo e linguistico immediato alla questione, dando avvio a una discussione su cosa potesse essere considerato “patrimonio” per ciascun partecipante. Le risposte si sono distribuite lungo un asse duplice: da un lato luoghi canonici (centro storico, Fontana Maggiore, cattedrale di San Lorenzo), spesso esito implicito dell’adesione a un’*Authorized Heritage Discourse* garante di facili risposte (Smith, 2006); dall’altro, spazi quotidiani e marginali – quartieri periferici come Fontivegge, Madonna Alta, Ferro di Cavallo, parchi di prossimità, colline circostanti. Tale pluralità testimoniava una progressiva ridefinizione del concetto di patrimonio: da “bene turistico” a “esperienza”, da “monumento” a “luogo di vita”.

In un clima ormai più aperto e partecipe, la lettura di *Visto da lontano* di Primo Levi (1971) ha permesso di approfondire il tema della funzione dei monumenti. Alla domanda “a cosa servono oggi i monumenti del passato?” le risposte hanno mostrato lucidità e disincanto: molti hanno riconosciuto la distanza tra la monumentalità del centro e la marginalità delle periferie, osservando come il patrimonio ufficiale sia percepito come estraneo, pensato più per i turisti che per i cittadini. Da questa consapevolezza sono nate, finalmente, nuove proposte di identificazione simbolica: tra tutte, lo stadio comunale “Renato Curi”, riconosciuto da molti dei partecipanti come autentico luogo di memoria collettiva e di appartenenza condivisa, nonché punto di arrivo della riflessione.

5. Isotopie, soglie, parodie: la realizzazione del collage collettivo

Chiusa la fase di lettura e socializzazione, si è infine passati, come da protocollo, alla sua traduzione visiva. A una prima fase dedicata alla familiarizzazione con i materiali a disposizione da parte dei partecipanti è seguita la progressiva costruzione collettiva dell'opera, suddivisa, visto il numero dei partecipanti, in due collage distinti. Il lavoro di collage si è sviluppato inizialmente in modo frammentario, talvolta competitivo, con iniziative individuali e isolate che solo col tempo, una volta ridottosi lo spazio a disposizione, hanno lasciato margine a forme di confronto. L'organizzazione visiva del collage è così divenuta presto una mappa icastica delle tensioni in gioco. Ciò appare evidente a una prima occhiata complessiva al manufatto ottenuto (fig. 1; fig. 2), in cui la concentrazione di isotopie coerenti ai margini del supporto suggerisce un andamento legato alla cronologia stessa del gesto: le zone periferiche, presidiate da mani singole o da piccoli sottogruppi, mostrano scelte più omogenee e controllate, corrispondenti alle fasi iniziali del lavoro. Viceversa, le aree centrali, luogo d'incontro e di attrito tra enunciazioni diverse, presentano una densità semantica maggiore e un'evidente tendenza al contrasto.



Fig. 1: Il primo collage realizzato presso l'ITET Capitini



Fig. 2: Il secondo collage realizzato presso l'ITET Capitini

Una lettura semiotico-visiva dei pannelli, congiunta a un'analisi retorica dei fenomeni di montaggio (Battisti et al., 2017; Klinkenberg, 2020), consente allora di individuare alcuni loci particolarmente significativi.

Un primo esempio è offerto dalla sezione, posta ai margini in uno dei due collage, evidentemente dedicata allo stadio "Renato Curi" (fig. 3), tema emerso già durante le letture come emblema di un patrimonio affettivo e collettivo condiviso da molti dei partecipanti. Intorno alla figura dello stadio, costruito mediante il progressivo sedimentarsi di elementi figurativi coerenti tra loro (stadio, tribune, giocatori, pallone ecc.) i partecipanti hanno disposto immagini naturali e paesaggistiche – alberi, colline, cieli aperti, fiori – che ne amplificano la connotazione, evidentemente euforica. L'isotopia del movimento, della libertà fisica e mentale, si contrappone, con funzione ancora euforica, a quella disforica dell'immobilità urbana e istituzionale altrove elaborata, rendendo visibile una forma di tensione timica (Pezzini, 1991) che attraversa l'intero collage: da un lato apertura, corporeità, partecipazione; dall'altro chiusura, distanza, rigidità simbolica del patrimonio ufficiale, molto spesso ben poco rielaborato.



Fig. 3: Dettaglio del collage

Un secondo locus, posto questa volta al centro di uno dei due collage, appare strutturato intorno all'immagine di una fornace (fig. 4), che assume il valore di elemento topologico di separazione (Greimas, 1984). Alla sua sinistra compaiono figure legate al patrimonio culturale istituzionalizzato – edifici religiosi, elementi decorativi, porzioni di verde curato – mentre a destra si dispiegano scorci di periferie, strade, strutture abitative e commerciali. Il gioco d'opposizione, evidente, non è riducibile, però, a uno stringente giudizio di valore: la fornace non segna un limite tra poli inconciliabili, quanto piuttosto la mera esistenza di una soglia oppositiva tra mondi distinti – centro e periferia, natura e artificio, passato e presente –, nonché la possibilità di mediazione tra essi, tenuta sempre ben presente dai partecipanti, come visto, lungo tutta la sperimentazione e avvertito sempre in tutta la sua complessità, che esula spesso da riduttive e banali narrazioni dicotomiche.

Un terzo esempio, particolarmente emblematico, riguarda un chiaro gesto di rovesciamento parodico. In una sezione centrale del collage, la Fontana Maggiore di Arnolfo

di Cambio – simbolo per eccellenza dell'*Authorized Heritage Discourse* umbro – viene trasformata sostituendo ai rilievi dei mestieri le immagini in scala di grigi dei giocatori della nazionale italiana vincitrice degli Europei 2020 e altre figure popolari (fig. 5). L'effetto è spiazzante, ma tutt'altro che ingenuo: come ogni esercizio parodico, presuppone una conoscenza del modello e l'intenzione di appropriarsene criticamente. Attraverso abbassamento e deviazione, il patrimonio istituzionale viene così riattivato in chiave ironica e re-immaginativa: non negato, come nelle fasi iniziali della sperimentazione, ma reinterpretato.



Fig. 4: Dettaglio del collage



Fig. 5: Dettaglio del collage

Presi nel loro insieme, i collage del Capitini si configurano dunque come un campo di tensione e di negoziazione semiotica, dove la molteplicità delle voci non si risolve in un'unità uniformata, ma rimane sempre visibile in termini conflittuali. L'esperienza, nel suo complesso, segna il passaggio da una postura inizialmente passiva a una forma di partecipazione simbolica più matura, fondata non sull'adesione incondizionata, quanto sulla possibilità di discutere e risignificare i simboli comuni, e soprattutto di legittimare una postura conflittuale (Bishop, 2012), incanalata in dispositivi di mediazione artistica in grado di darle voce.

6. Conclusioni

È ora il caso di avanzare alcune considerazioni conclusive. Anzitutto, l'esperienza condotta mostra con chiarezza, ci sembra, come il medium letterario abbia funzionato da efficace dispositivo di attivazione, favorendo la socializzazione di prospettive individuali sugli spazi pubblici e orientandole progressivamente verso una negoziazione collettiva dei valori da attribuire loro, secondo un percorso che può a buon diritto essere pienamente definito di *heritage making*.

Per quanto riguarda il collage, invece, ciò che appare particolarmente significativo è la capacità del medium di restituire una modellizzazione credibile della semiosfera di riferimento (Lotman, 1985) per i partecipanti: un intreccio di prospettive situate che si fanno strada nella cultura in cui sono calate, tra immaginario imposto e opportunità di rielaborazione orizzontale dello stesso. Il collage, infatti, rende visibile in forma visuale l'essenza di un processo democratico in divenire: le posture enunciative entrano in relazione differenziale, le conflittualità implicite nei processi di patrimonializzazione (Tunbridge, Ashworth, 1996) mai celate. Al contrario, tali tensioni emergono e vengono legittimate, diventando parte integrante del percorso.

In questa prospettiva, l'intera esperienza sembra acquisire una portata che, non senza cautela, potremmo definire terapeutica: essa favorisce la progressiva emersione di elementi rimossi marginalizzati, preconditione essenziale per la ri-costruzione credibile di legami interpersonali, specialmente in contesti segnati da un indebolimento del senso di comunità o da assetti autodescrittivi a carattere antidemocratico ed escludente (Gablik, 1991).

Alcuni limiti del percorso costituiscono, poi, punti di partenza per futuri sviluppi. La selezione dei testi potrebbe, ad esempio, essere ampliata, garantendo maggiore bibliodiversità e un'attenzione più mirata ai vari tipi di lettori, aspetto non sempre controllabile in contesti partecipativi. La fase analitica beneficerebbe inoltre dell'adozione di protocolli plastico-figurativi e di uno studio scientifico non solo dei prodotti finali, ma anche dei processi e delle interazioni che caratterizzano la costruzione del collage, così da individuare con maggiore precisione momenti di conflitto, cooperazione o antagonismo. L'intero impianto potrebbe infine rafforzarsi attraverso pratiche valutative *ex ante* ed *ex post* – questionari o dispositivi analoghi – in grado di misurare più accuratamente l'impatto formativo e partecipativo dell'esperienza. Sono integrazioni che delineano un'evoluzione promettente per questo tipo di sperimentazione multimodale, su cui, a nostro avviso, vale la pena insistere.

Bibliografia

- Abranches M., Horton E. (2024). Heritage through collage: A participatory and creative approach to heritage making. *International Journal of Heritage Studies*, 30(1), 81-102.
- Albinati E., Timi F. (2006). *Tuttalpiù muoio*. Roma: Fandango.
- Batini F., Bartolucci M., Toti G., Castano E. (2025). Shared reading aloud fosters intelligence:

- Three cluster-randomized control trials in elementary and middle school. *Intelligence*, 108 (C).
- Batini F., Capecchi G. (a cura di). (2005). *Strumenti di partecipazione. Metodi, giochi e attività per l'empowerment individuale e lo sviluppo locale*. Trento: Erickson.
- Batini F., Padalino L. (a cura di). (2025) *Patrimonio culturale e partecipazione. Pratiche di heritage making nell'area umbra*. Milano: FrancoAngeli.
- Battisti F., Corrain L., Coviello A., D'Armenio E., Donatiello G., Gallicchio G., Lancioni T., Manchia L., Mosca F., Polidoro S. (a cura di). (2017). La sintassi del visibile. Pratiche, estetiche e retoriche del montaggio. *Carte semiotiche*. Annali, 5. Firenze: VoLo.
- Biani M. (2020). *Dieci storie per cambiare*. Busto Arsizio: People.
- Bishop C. (2012). *Artificial hells. Participatory art and the politics of spectatorship*. London-New York: Verso.
- Bourdieu P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil.
- Calvino I. (1972). *Le città invisibili*. Torino: Einaudi.
- Corsini C., Batini F. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *Cadmo. Giornale italiano di pedagogia sperimentale*, 1, 45-60.
- Didi-Huberman G. (2000). *Devant le temps. Histoire de l'art et anachronisme des images*. Paris: Éditions de Minuit.
- Dolar M. (2006). *A Voice and Nothing More*. MIT Press.
- Felshin N. (1995). *But is it art? The spirit of art as activism*. Seattle: Bay Press.
- Fischer-Lichte E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. Routledge.
- Floch J.-M. (1995). *Identités visuelles*. Paris: PUF.
- Gablik S. (1991). *The reenchantment of art*. New York: Thames and Hudson.
- Greimas A. J. (1984). Sémiotique figurative et sémiotique plastique. *Actes sémiotiques*, document, 60.
- Harrison R. (2013). *Heritage: Critical Approaches*. London: Routledge.
- Harvey D. C. (2001). Heritage Pasts and Heritage Presents: temporality, meaning and the scope of heritage studies. *International Journal of Heritage Studies*, 7(4), 319–338.
- Jacquet A. (2015). *Bibliothèques troisième lieu*. Paris: Association des bibliothécaires de France.
- Klinkenberg J.-M. (2020). *Pour une grammaire générale de la relation texte-image*. *Pratiques*, 185-186.
- Kress G., Bezemer J. (2016). *Multimodality, learning and communication. A social semiotic frame*. London: Routledge.
- Kress G., Van Leeuwen T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Education.
- Kuiry (2021). *Pale. L'anima della terra*. Perugia: Gaggia.
- Levi P. (1971). *Vizio di forma*. Torino: Einaudi.
- Levi-Strauss C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Lotman J. M. (1970). Структура художественного текста. Mosca: Искусство (trad. it. *La struttura del testo poetico*, Mursia, Milano, 1972).
- Lotman J.-M. (1985). *La semiosfera. L'asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti*. Venezia: Marsilio.
- Lotman J.-M. (1998). *Il girotondo delle muse*. Bergamo: Moretti & Vitali.
- Lowenthal D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge University Press.
- McAra M. (2020). "Living in a postcard": Creatively exploring cultural heritage with young peo-

- ple living in Scottish island communities. *International Journal of Heritage Studies*, 27(2), 233-249.
- Nussbaum M. (1995). *Poetic Justice. The literary imagination and public life*. Boston: Beacon.
- Penna S. (1989). *Appunti di vita*. Firenze: Electa.
- Pezzini I. (a cura di) (1991). *Semiotica delle passioni*. Bologna: Esculapio.
- Rajewsky I. O. (2002). *Intermedialität*. Marburg: Francke Verlag.
- Rancière J. (2000). *Le partage du sensible*. Paris: La Fabrique.
- Rancière J. (2007). *Politique de la littérature*. Paris: Galilée.
- Rijke V. D. (2023). The and article: collage as research method. *Qualitative Inquiry*, 30(3-4) 301-310.
- Roued-Cunliffe H., Copeland A. (a cura di). (2017). *Participatory Heritage*. London: Facet Publishing.
- Scotti V., Chilton G. (2017). Collage as arts-based research. In P. Leavy (a cura di), *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 355-376). New York: Guilford Press.
- Smith L. (2006). *Uses of heritage*. London: Routledge.
- Spinelli C. (1984). *Si fuste papa tu...*. Perugia: Guerra.
- Todorov T. (1995). *Les abus de la mémoire*. Paris: Arléa.
- Todorov T. (2007). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- Tunbridge J. E., Ashworth G. J. (1996). *Dissonant heritage: The management of the past as a resource in conflict*. New York: John Wiley & Sons.
- Uncini F. (2024). *La via flaminia*. Macerata: Nisroch.
- Westerfield S. (2005). *Uglies*. New York: Simon Pulse.

III.4

Il *Carmen continuum* della mia vita: proposta di ricerca sulla didattica orientativa delle letterature classiche

Annamaria Mililli

1. Premessa

Il contributo origina dall'esigenza di approfondire le modalità e le potenzialità della didattica orientativa della letteratura, per rispondere alla necessità di individuare strategie pedagogiche efficaci a promuovere le competenze di auto-orientamento, avviare processi metacognitivi ed affettivi, stimolare l'interesse per lo studio della classicità.

2. I classici per creare ancore e ponti

Nel corso degli studi liceali si registra progressivamente un disinteresse per le *humanae litterae* e, conseguentemente, un impoverimento di competenze relative all'astrazione del pensiero, alla comunicazione efficace, ma soprattutto delle competenze trasversali di cittadinanza.

Gli adolescenti, immersi nelle lusinghe di un eterno presente, che si impone come nuova *religio* e consolazione straniante da qualsivoglia domanda esistenziale di senso, hanno difficoltà a proiettarsi in un futuro prossimo e sono profondamente disorientati.

La contemporaneità liquida, metamorfica (Baumann, Leoncini, 2017) mutevole impone alla scuola di contrastare il rischio di questa deriva e favorire la costruzione di competenze che aiutino ad orientarsi nella complessità, a fare scelte responsabili nel rispetto degli altri. In tale visione teleologica della formazione la didattica orientativa, per suo statuto trasformativa, assume un ruolo centrale perché può supportare gli allievi nella costruzione del proprio disegno di vita: le letterature classiche rispondono all'esigenza di alimentare la riflessività e la metacognizione sulle proprie inclinazioni, aspirazioni, difficoltà e paure.

Il *life design* nasce nell'ambito della psicologia dell'orientamento e della carriera (Savickas, 2005), considera la vita come un processo in cui gli individui progettano la propria esistenza costruendo significati attraverso narrazioni e scelte. Tale modello sottolinea l'importanza di flessibilità, adattabilità e resilienza per aiutare la persona ad interpretare la propria esperienza e a diventare *arbiter fortunae suae*.

Il patrimonio letterario del mondo greco e romano incarna il terreno più adatto per una didattica orientativa efficace. I classici, con la loro capacità di attraversare i tempi e offrire tentativi di risposta alle domande esistenziali e di senso, possono fungere da ancore, dando stabilità all'io in formazione e da ponti, stimolando il lector in fabula (Eco, 1979) ad un confronto critico con le proprie convinzioni, condotte, aspirazioni per la navigazione sicura nel mare della vita. Il metodo induttivo attivo nello studio dei classici favorisce la conoscenza del sé più profondo, la curiosità intellettuale e l'ascolto dell'altro. Interrogando i testi con modalità euristico-maieutica, lo studente può imparare a diventare testa pensante (Bruni, 2012) e ad acquisire lo spirito critico che lo aiuterà a liberarsi dai bias cognitivi che lo bloccano. I saperi "inutili" sono "utili" ed imprescindibili, perché nutrono il senso etico e la libertà di pensiero. Favorire l'interesse dei giovani per la cultura umanistica è atto di resistenza contro l'omologazione e per difendere la democrazia, la libertà e la dignità dell'uomo (Ordine, 2013). Il concetto di fondo è che i classici non siano "eterni" o "immutabili", ma sono un'eredità di continua reinvenzione (Settis, 2000).

L'idea è di ispirarsi alla *paideia* nell'insegnamento degli *studia humanitatis* "come materie curriculari in termini educativi, vale a dire con l'aspirazione a reperire l'autentico senso formativo di queste discipline" (Bruni, 2021, p. 30).

3. Presupposti teorici psicologici, pedagogici, epistemologici della didattica orientativa

La psicologia umanistica, nata in ambito statunitense tra gli anni '50 e '60 del secolo scorso, si occupa dell'individuo e del suo potenziale, per arrivare all'autorealizzazione. Si sostanzia nell'aiutare il soggetto alla libera scelta, all'autonomia (Rogers 1951, 1961, 1969/1973; 1977/1978). "Il Movimento del Potenziale umano" ha applicato sul campo le teorie sull'*empowerment*, ossia sullo sviluppo delle più elevate capacità personali sociali, politiche, etiche del soggetto. Il concetto di *empowerment* è sinonimo di autoconsapevolezza, vita piena, nell'individuazione di valori esistenziali, quali la libertà, la solidarietà.

Trasferendo in ambito educativo l'idea gli insegnanti devono valorizzarsi nel ruolo di mentori ed impegnarsi nell'ascolto attivo dei bisogni dello studente, che, esplorando la propria individualità, avvia un processo di accettazione che favorisce la sua autorealizzazione, la capacità di prendere decisioni autonome, il suo benessere.

Nell'auspicare il superamento della visione dicotomica che colloca l'orientamento come esterno all'epistemologia delle discipline e nel rimuovere ostacoli alla motivazione per lo studio delle discipline umanistiche, si propone di sperimentare approcci didattici che stimolino interesse culturale per la voce dei classici, affinché possano tornare alla vocazione di formare l'uomo sereno ed il cittadino responsabile delle sorti della *polis*. La didattica orientativa dunque si colloca come legame tra opposte e molteplici esigenze educative e formative, ma, perché sia applicata in modo costruttivo e non sulla superficie, il docente deve possedere salde l'epistemologia ed i nuclei fondanti delle discipline. La normativa dell'All. A al D.P.C.M. 23 agosto 2023 nel framework delle competenze in uscita del docente abilitato, cita esplicitamente al punto "e", come possesso del neo-do-

cente, le “competenze specifiche nella didattica orientativa volta a sviluppare le risorse in possesso di tutti e di ciascuno, e ad incoraggiare la costruzione di una positiva immagine di sé e del progetto di vita”.

4. Definire l'orientamento nella scuola

Con il decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento (D.M. 22 dicembre 2022, n. 328), l'orientamento è diventato obbligatorio, strutturale del curriculum scolastico, con moduli di 30 ore annue, attualmente previsti nel triennio delle scuole superiori di secondo grado, destinati ad estendersi a ogni ordine di scuola. Si evidenzia il rischio di ridurre tale adempimento normativo ad un accumulo disorganico di iniziative extrascolastiche, prive di una solida visione pedagogica e culturale e di reale efficacia formativa. Occorre riflettere su cosa voglia dire “fare orientamento” nella scuola e sulle modalità da attivare per fare emergere e costruire i talenti di tutti e di ciascuno e per formare all'etica della responsabilità. Orientare significa connettere i saperi alle competenze trasversali, ma soprattutto, favorire momenti di riflessione e di ascolto di sé, per superare paure ed incertezze. Occorre aiutare gli studenti a non concepire il futuro come minaccia (Galimberti, 2007), ma a pensarlo come una loro creazione. Viviamo in un'epoca di “passioni tristi” e di questioni globali, senza fari di riferimento. La didattica della letteratura può cercare di capovolgere l'assunto nichilista sul futuro come minaccia, può cercare di dare voce e tentativi di risposta alle domande di senso, può respingere criticamente gli allettamenti della sirena della felicità effimera, di de-responsabilizzazione e di consumo, con tutte le psicopatologie che ne derivano.

5. “La Sindrome italiana”. Si può insegnare a decidere?

Nel capitolo “La Società italiana al 2024” del 58° Rapporto Censis (2024) sulla situazione sociale del Paese si parla di “Sindrome italiana”: Il 47,5% degli alunni al termine delle scuole superiori non raggiunge i traguardi di apprendimento. Il 58,1% dei giovani di 18-34 anni si sente fragile, il 56,5% si sente solo, il 51,8% dichiara di soffrire di stati di ansia o depressione, il 32,7% di attacchi di panico, il 18,3% soffre di disturbi del comportamento alimentare. Un giovane su tre (29,6% del totale) è stato in cura da uno psicologo e il 16,8% assume psicofarmaci. I giovani sono in difficoltà e nella scuola si gioca la partita di fare desiderare la vita. Si può insegnare a decidere attraverso l'insegnamento disciplinare?

Decidere vuole dire esplorare l'importanza delle diverse alternative; rendere espliciti gli obiettivi da raggiungere e prefigurarsi le conseguenze delle scelte. Vuole dire scomporre i problemi complessi senza semplificarli, strutturare in maniera articolata un metodo decisionale. Allora sì, si può e si deve insegnare a decidere, attraverso pratiche didattiche partecipative attive.

6. Epistemologia della didattica orientativa

La didattica orientativa è un metodo che si nutre dell'aspirazione a coltivare le intelligenze, a formare identità, a partire dal riconoscimento dell'altro e a superare il rischio di un approccio dirigista ed eterodiretto dell'orientamento. Essa presuppone intersezioni tra la pedagogia generale, la didattica disciplinare e la psicologia dell'orientamento: è un campo di ricerca che innesta saperi psico-pedagogici, didattici, sociologici e filosofici. Essa è per sua natura tutoriale in quanto deve prendersi cura del soggetto (Mortari, 2007), tiene conto del ruolo delle emozioni nel processo educativo; attraverso la didattica orientata i docenti favoriscono un apprendimento disciplinare realmente trasformativo e metacognitivo, con pratiche di *cooperative learning*.

Tale metodologia costruisce la classe come comunità ermeneutica e fa sua un'epistemologia pragmatica riflessiva: come insegna la pedagogia critica, il sapere diventa coscientizzazione e assunzione di responsabilità (Freire, 1996/2014).

7. La didattica trasformativa per la costruzione dell'identità

La teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016) individua la funzione dell'educazione come aiuto alla persona a rivedere i propri schemi di pensiero (*frames of reference*) e a sviluppare nuove prospettive più consapevoli ed inclusive. Caratteristiche principali della didattica trasformativa che transitano per osmosi nella didattica orientativa sono: la centralità della riflessione critica: lo studente è guidato ad interrogarsi su convinzioni, pregiudizi, abitudini di pensiero; il dialogo autentico: la relazione educativa si fonda sull'ascolto e sulla condivisione; le esperienze significative: attività che mettono lo studente di fronte a situazioni dilemmatiche, capaci di produrre dissonanza cognitiva; il cambiamento identitario: si sviluppano autonomia, responsabilità e cittadinanza attiva; la dimensione etica: si promuovono valori di inclusione e tolleranza. La didattica orientativa fa suoi tali scopi e metodi.

8. La didattica orientativa per favorire processi di inclusione

All'interno di tale paradigma, si ritiene fondante l'idea che la didattica orientativa favorisca processi di inclusione, poiché sviluppa negli studenti l'*agency* che si configura sempre in chiave relazionale. L'*agency* diventa sempre *co-agency* per conseguire obiettivi condivisi e dunque favorisce l'inclusione. Attraverso la percezione dell'autoefficacia, l'individuo costruisce un'identità più salda, resiliente al cambiamento e agisce sentendosi parte di un ecosistema.

La scelta implica un senso di responsabilità e di partecipazione attiva nel mondo, richiede la capacità di definire uno scopo guida e di identificare le azioni necessarie per raggiungere obiettivi significativi. Persino la presenza di tensioni nei contesti di appren-

dimento rappresenta un elemento trasformativo, che consente ai singoli ed al gruppo la ridefinizione degli scopi e delle proprie azioni, generando nuove modalità di relazione. La didattica orientativa nella sua dimensione trasformativa e costitutiva dell'*agency* si configura dunque come un processo dinamico in cui lo studente impara le pratiche sociali e la cittadinanza attiva.

9. Metodologie e pratiche della didattica orientativa-trasformativa

Partendo dal framework teorico dei modelli di didattica trasformativa ed orientativa, gli insegnanti sono chiamati a delineare nuovi itinerari e pratiche didattiche che guidino gli studenti alle *capability approach* (Nussbaum, 1997/2006; 1990/2009).

Si propone di integrare nel processo di insegnamento metodi e strumenti della *career construction* (Savickas, 2012), della *construction de soi* (Guichard, 2005) e del metodo della scrittura autobiografica (Demetrio, 1996; 2000).

Sono pratiche funzionali, ad esempio, la *career construction interview* (CCI), i laboratori narrativi e creativi, la scrittura autobiografica, le mappe di vita, per progettare scenari futuri sono pratiche funzionali.

L'Autobiografia diviene scrittura educativa e strumento di orientamento; il *narrative counseling* dà senso all'esperienza; traccia itinerari per costruire e-portfolio razionale delle competenze.

Le zone di incontro tra i diversi metodi sono evidenti e si ritiene costituiscano fertile humus alla didattica orientativa, non dimenticando l'utilità didattica del modello del C.A.S.E.L e il *Social and Emotional Learning* (SEL).

10. Social and emotional learning per la didattica orientativa

Il modello lavora sulle competenze socio-emotive, individuandone cinque che interagiscono tra loro e possono essere sviluppate attraverso pratiche di didattica orientativa.

- *Self-awareness*: riconoscere emozioni, pensieri e valori; valutare punti di forza e limiti; costruire fiducia e un senso positivo di sé;
- *Self management*: regolare emozioni, pensieri e comportamenti in situazioni diverse; gestire lo stress, controllare gli impulsi; stabilire e perseguire obiettivi;
- *Social awareness*: comprendere prospettive e punti di vista altrui, sviluppare empatia, rispettare le diversità, le norme sociali;
- *Relationship skills*: stabilire e mantenere relazioni sane e costruttive; comunicare in modo chiaro ed efficace; lavorare in gruppo, collaborare, risolvere conflitti;
- *Responsible decision making*: prendere decisioni basate su etica, sicurezza, norme sociali, benessere proprio ed altrui; valutare conseguenze delle scelte a breve e lungo termine.

Il framework C.A.S.E.L collega le competenze SEL con gli apprendimenti disciplinari e la crescita personale.

La didattica orientativa integra tra gli obiettivi formativi tali competenze e li persegue attraverso un insieme di pratiche e metodologie educative laboratoriali e di cooperative learning.

11. Imparare dai classici a migliorare la propria autoefficacia

Si descrive la sperimentazione di moduli di didattica orientativa in una classe V di liceo scientifico. La selezione mirata dai testi classici di contenuti esemplari e modellizzanti sul tema della metamorfosi e sull'autoanalisi proposta agli studenti, quali *lectores agentes* (Eco, 1979) ha favorito interazione dialettica tra docente ed alunni e, successivamente, un *transfert* cognitivo, mediante la rielaborazione in chiave autobiografica del proprio vissuto di trasformazione.

12. Obiettivi didattici ed orientativi

- Favorire la metacognizione e la riflessione sul sé;
- favorire la costruzione della classe come comunità ermeneutica inclusiva;
- motivare allo studio della classicità;
- valorizzare l'errore, come occasione di crescita;
- implementare la propria *agency* e l'autoefficacia.

13. Percorsi di didattica orientativa: Letteratura latina, classe V, Liceo scientifico

Fasi della programmazione delle unità didattiche:

- Costruzione del quadro teorico di riferimento. Definizione del campione oggetto di ricerca: alunni di una classe V di Liceo scientifico.
- Somministrazione ex post di un questionario anonimo sulla percezione della propria autoefficacia, dell'agentività e sull'interesse per la disciplina.
- Condivisione degli obiettivi didattici motivazionali, metacognitivi e relazionali con gli studenti.
- Selezione di testi significativi.
- Analisi dei brani in lingua latina in chiave ermeneutica; esplorazione dei significati simbolici ed allegorici, con approccio euristico-maieutico.
- Contestualizzazione delle opere ed individuazione di implicazioni interdisciplinari.
- Proposta di forme brevi di scrittura autobiografica.
- Debriefing, focus group.

- Somministrazione ex post di un questionario anonimo di valutazione dell'esperienza didattica su senso di autoefficacia, di agattività e di interesse per la classicità.
- Analisi dei dati attraverso l'approccio della *Framework Analysis*.

14. La scelta dei testi: Storie di metamorfosi e pratiche dell'esame di coscienza

La scelta del poema ovidiano *Le Metamorfosi* (Ovidio, 2010, 2013, 2023) è stata conseguenza naturale della visione metaforica dell'esistenza come un *carmen continuum*, successione diacronica e sincronica di momenti sul piano evenemenziale, di scelte e processo di evoluzione interiore, di cui l'individuo è attore che si muove nella continua necessità di fare agire le proprie competenze strategiche per dare una rotta all'esistenza e per essere resiliente alle incognite del divenire. Il tema della continuità e della interrelazione delle scelte, si lega alla responsabilità del proprio operato, si integra con la riflessione sull'errore, sulla catabasi, la discesa agli inferi, sulla crisi, come occasione e momento di evoluzione. La metamorfosi dei personaggi ovidiani è un processo doloroso, come il cambiare pelle dall'età dell'infanzia all'adolescenza, il momento più perturbante nella costruzione dell'identità.

La longevità del topos letterario consente inoltre innesti fecondi nelle letterature moderne e contemporanee: si pensi al *Bildungsroman*.

I *Metamorphoseon libri* sono un *perpetuum carmen*, una narrazione ininterrotta caratterizzata dal continuo mutamento e dalla costante imprevedibilità: in 15 libri di esametri sono narrati 250 miti di trasformazione, dal caos primigenio, fino all'esaltazione di Augusto. Ogni storia si lega alla successiva, creando un poema alla mutazione e all'illusorietà delle forme, in una continuità relativistica che lega l'uomo all'eterno divenire. Il poeta ci introduce nel vortice della mutevolezza del reale e nella precarietà dell'esistenza.

Prima unità didattica

Ovidio, *Metamorfosi*: "Pigmalione", X vv. 243-297; "Dedalo e Icaro", VIII vv.183-235.

Nel gioco delle trasformazioni, centrale è il ruolo dell'artista, che nel plasmare la sua materia arriva a superare la natura stessa. Il mito offre l'occasione di riflettere sulla potenza creatrice dell'immaginazione e sul desiderio di plasmare la propria realtà, senza subire condizionamenti da aspettative altrui.

La vicenda mitica di Pigmalione rappresenta una metamorfosi al contrario: non è il corpo umano a subire il cambiamento, ma la materia diventa creatura umana. Alla fanciulla-statua non viene dato un nome, in quanto essa è proiezione dell'ideale di bellezza femminile del suo artefice: il motivo conduttore è l'arte che non solo imita la realtà, ma è in grado di superarla. Si associa la potenza dell'amore sulle leggi della natura.

La donna-statua che si vivifica, grazie all'artista ed alla dea, offre significativi spunti di riflessione sul condizionamento e sull'autonomia delle scelte.

In antitesi, si propone la lettura della vicenda di Dedalo ed Icaro, nella quale si offrono spunti di riflessione sul rapporto tra padri e figli, sull'abilità creativa ed innovativa dell'artefice, sulla lotta dell'uomo contro i suoi limiti. Interessante condurre all'analisi psicologica di Icaro, perché racchiude tensioni profonde: il desiderio di libertà, la ribellione, la curiosità di conoscere e la caduta. Il volo diventa atto di emancipazione, ma Icaro incarna l'impulsività e il senso di onnipotenza tipici degli adolescenti, che non hanno fatto proprio il principio di realtà. La caduta è metafora della crisi della crescita, cadere non significa fallire ma anche rinascere con maggiore consapevolezza. Si sono anche proposti spunti di riflessione sul rapporto tra tecnica e libertà.

Strumenti e metodi

Analisi dei testi in traduzione contrastiva.

Focus group, domande guida

Condividi l'idea che Pigmalione esprima un narcisismo malato, proiettando sé alla perfezione della statua? Nelle relazioni quanto pensi che vediamo davvero l'altro o proiettiamo su di lui/lei le nostre aspettative?

Senti il peso delle aspettative degli altri su di te? Ti capita di evitare di scegliere o di agire per paura di fallire?

Senti di essere tu il Pigmalione della tua vita? Senti di essere troppo esigente con te stesso? Cosa significa per te accettare l'imperfezione?

Scrittura autobiografica, *storytelling* educativo: Se il mito di Dedalo e Icaro parlasse di un momento della tua vita, quale rappresenterebbe: una sfida, una delusione, una scelta?

Come puoi costruire ali più solide per affrontare le tue scelte future?

Scrivo una pagina di diario libero delle emozioni nella descrizione dei miei sogni di volo.

Seconda unità didattica

Ovidio, *Metamorfosi*: "Eco e Narciso", III vv. 340-510. Tra identità e relazione con l'altro da sé: il dramma della comunicazione mancata.

Il poeta narra l'amore di Eco per il ragazzo, mostrando come la comunicazione tra loro sia impossibile e come Narciso, alla vista della fanciulla, fugga e la respinga con parole ostili. La ninfa si consuma per il dolore e si trasforma in puro suono. Il poeta, riproducendo nei versi l'eco delle parole di Narciso fa sì che esse assumano per Eco un significato opposto: come se tra i due vi fosse un vero dialogo amoroso "ecquis adest? Adest?" "Huc coeamus", Coeamus" (vv. 380 e sqq.). Si traduce in modo piuttosto cinico l'illusione della comprensione, ossia l'autoinganno di cui è vittima Eco, che rovescia a suo vantaggio il senso delle parole dell'amato: emblematici i vv. 391-392, in cui il rifiuto del giovane diventa nella risposta l'invito all'unione amorosa.

Strumenti e metodi

Analisi del testo, attraverso la traduzione in contrastiva, in particolare dell'area semantica e delle figure retoriche del vedere e dell'udire.

Focus group, domande guida

Quando la comunicazione può dirsi efficace? Cosa significa per te essere in empatia con l'altro? Quali risorse emotive devi sviluppare per costruire relazioni autentiche?

Cosa significa per te essere in empatia con l'altro?

Scrittura autobiografica: l'incontro tra Eco e Narciso dentro di me, cosa significa per te ascoltarli?

Debriefing e discussione di gruppo sulle relazioni "tossiche" manipolatorie.

Compiti di realtà: produrre un cortometraggio per la sensibilizzazione all'accettazione di sé e alla costruzione di relazioni sentimentali sane.

Terza Unità didattica

Seneca (2000), *De Ira*, III, 36,1-4

Nella ricerca dell'equilibrio esistenziale, il filosofo si sofferma spesso sull'esame di coscienza.

Nel colloquio con se stessi l'analisi onesta dei propri errori non deve spingere al pessimismo, ma alla fiducia di potere migliorare. In sostanza, un giudice interiore interroga l'io e questo, senza omissioni deve rispondere e, al contempo, operare un'autoriflessione.

Strumenti e metodi

Ermeneutica laboratoriale del testo:

Evidenziare i termini che Seneca usa per descrivere l'esame di coscienza.

Spiegare le motivazioni che il filosofo adduce all'utilità della pratica quotidiana di autoanalisi.

Scrittura autobiografica:

Rappresenta in un dialogo tra te soggetto indagato e la tua coscienza, soggetto indagante, l'esame di una giornata particolare.

Focus group, domande guida

Hai capacità di essere onesto con te stesso e di sapere imparare dai tuoi errori?

Conclusioni

I dati raccolti dai questionari somministrati ex ante ed ex post, dalle produzioni scritte, dai focus group, da griglie di osservazione sono stati analizzati secondo il metodo della Framework Analysis che ha permesso di organizzarli in maniera sistematica, fornendo evidenza sull'efficacia della didattica orientativa dei classici, nel promuovere autoefficacia, agentività, processi metacognitivi competenze emotive ed interesse allo studio della disciplina. L'analisi dei dati è stata articolata in 5 fasi: 1) identificazione dei temi emergenti; 2) definizione di categorie deduttive e categorie emergenti; 3) Indicizzazione: applicazione

dei codici a ciascun dato raccolto; 4) sintesi dei dati in matrici “casi x temi”; 5) mapping e interpretazione (Tabella 1 e 2). Si rileva che le attività svolte sulle *Metamorfosi* di Ovidio hanno favorito processi di rielaborazione narrativa del sé, con elevati elementi di engagement emotivo. Il lavoro sull’opera senecana ha promosso una riflessione strutturata su valori e scelte, incidendo maggiormente sulla dimensione decisionale e sulla percezione di autoefficacia. L’attività didattica ha promosso maggiore interesse per la letteratura latina, che si è sostanziato con la partecipazione attiva al dialogo educativo e con l’incremento medio di un voto nella valutazione delle prove di tutti gli studenti. Comportamenti più inclusivi e collaborativi hanno migliorato il clima relazionale nella classe.

Fase	Descrizione operativa
1	Familiarizzazione con i dati e identificazione dei temi emergenti.
2	Costruzione del sistema categoriale.
3	Codifica dei dati.
4	Organizzazione delle matrici analitiche.
5	Interpretazione e sintesi dei risultati.

Tab. 1: Fasi dell’analisi dei dati

Area di risultato	Sintesi delle evidenze
Interesse disciplinare	Incremento dell’interesse per la letteratura latina rilevato in 18\23 unità di significato. Indici di rilevamento ed evidenze: Partecipazione attiva durante le lezioni: interventi frequenti e pertinenti nelle fasi di analisi. Domande di approfondimento e di collegamenti intertestuali. Espressioni di coinvolgimento cognitivo-emotivo (“non pensavo che i miti parlassero così tanto di noi”). Miglioramento esiti delle prove disciplinari: incremento dei punteggi medi nelle verifiche strutturate e semi-strutturate.

Autoefficacia e agency	Rafforzamento della percezione di efficacia personale e della capacità di azione consapevole (20/23 unità di significato) . Indici di rilevamento ed evidenze: Autovalutazioni positive ricorrenti Consapevolezza dei processi interpretativi: esplicitazione delle strategie di lettura. Capacità di creare inferenze e collegamenti interdisciplinari in modo autonomo. “Ho letto il mito di Prometeo, secondo me è un eroe della libertà, incarna la ribellione dell’individuo, contro il destino e l’autorità.” “Il concetto di metamorfosi può collegarsi alla filosofia di Eraclito, il quale afferma il continuo divenire di tutto...” “Il mito di Pigmalione si collega con Hegel: se consideriamo la natura della statua di donna come una coscienza, che, per essere inverteata ha bisogno di un’altra autocoscienza che la riconosca; ritroviamo il concetto di <i>Aufhebung</i>, ossia superamento, il passaggio da uno stato ad un altro, tema centrale di tutte le metamorfosi.” “Il passaggio di stato che avviene nelle metamorfosi ovidiane è paragonabile alla legge di conservazione dell’energia in fisica: nulla si crea, nulla si distrugge, tutto si trasforma.” “Ho deciso di leggere le lettere di Seneca a Lucilio nella traduzione italiana...”
Processi metacognitivi	Sviluppo di processi riflessivi e metacognitivi orientati all’analisi del sé (20/23 unità di significato). Indici di rilevamento ed evidenze: Capacità di esplicitazione delle strategie di interpretazione. Elaborazione di transfert tra contenuti disciplinari e vissuto personale. Riflessione introspettiva: considerazioni sul concetto di coscienza di sé. Attualizzazione dei contenuti. “Ho intitolato il mio testo: tra desiderio e trasformazione, perché identifica il momento che sto vivendo...” “La storia di Apollo e Dafne è tristemente attuale; è la storia di un amore non ricambiato, che sfocia nella violenza di genere.” “Leggendo il mito di Eco e Narciso, ho pensato all’importanza della comunicazione efficace e alla facilità di essere equivocati nelle conversazioni via chat.” “Ho molto riflettuto sul concetto di coscienza di sé e sulla difficoltà di fermarsi e analizzare scelte, errori e comportamenti.”
Clima relazionale	Consolidamento della coesione del gruppo classe e delle dinamiche collaborative (23/23 unità di significato). Indici di rilevamento: Incremento degli interventi dialogici durante le lezioni. Miglioramento della competenza di ascolto reciproco. Collaborazione spontanea nelle attività di gruppo.
Impatto <i>Metamorfosi</i>	Attivazione di processi di rielaborazione narrativa del sé attraverso i miti ovidiani (18/23 unità di significato) Indici di rilevazione: Processi di identificazione con figure mitiche; Rielaborazione autobiografica Uso del lessico della trasformazione (cambiare, diventare altro, modificarsi, trasformarsi)

Impatto <i>De Ira</i>	Sviluppo della capacità di analisi delle decisioni e maggiore consapevolezza delle implicazioni etiche delle scelte (18/23 unità di significato) Indici di rilevamento ed evidenze: Analisi di situazioni conflittuali reali vissute dagli studenti. Consapevolezza delle emozioni . “Dietro la rabbia, c’è la paura di non essere accettati.” Attribuzione di responsabilità. “Ho capito che posso analizzare il mio comportamento e quello degli altri in modo diverso.” “Non posso dare la colpa sempre agli altri.” “Leggere il passo di Seneca mi ha fatto capire che devo riflettere di più sui miei errori” “Questo testo mi ha fatto capire qualcosa di me.”
Competenze socio-emotive	Potenziamento della consapevolezza di sé e delle competenze di regolazione emotiva (20/23 unità di significato) Indici di rilevazione ed evidenze: Capacità di verbalizzazione delle emozioni con lessico specifico. Elaborazione di strategie di gestione della rabbia o della frustrazione Individuazione di comportamenti alternativi alla reazione impulsiva. Riconoscimento delle emozioni altrui nelle discussioni.

Tab. 2: Sintesi delle evidenze qualitative

Bibliografia

- Bauman Z., Leoncini T. (2017). *Nati liquidi*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Bruni E. M. (2012). *Intersezioni pedagogiche*. Pisa: ETS.
- Bruni E. M. (2021). *Ispirarsi alla Paideia. I modelli classici della formazione*. Roma: Carocci.
- Censis (2024). *Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2024*. Milano: FrancoAngeli.
- Cerioli L., Boella L. (2009). *Pedagogia dell'orientamento. Teorie e metodi del counseling orientativo*. Brescia: La Scuola.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eco U. (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrati*. Milano: Bompiani.
- Freire P. (1996). *Pedagogia de la autonomía. saberes necesarios à práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra. (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Gruppo Abele, 2014).
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. C. (1990). *Love's knowledge. Essays on philosophy and literature*. New York: Oxford University Press. (trad. it. *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2009).
- Nussbaum M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard: Harvard University press. (trad. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma, 2006).
- Ovidio P. N. (2010). *Metamorfosi*. Torino: Einaudi.
- Ovidio P. N. (2013). *Metamorfosi*. Torino: UTET.

- Ovidio P. N. (2023). *Le Metamorfosi di Ovidio*. Milano: Garzanti
- Ordine N. (2013). *L'utilità dell'inutile*. Milano: Bompiani.
- Rogers C. R. (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rogers C.R. (1969). *Freedom to learn. A view of what education might become*. Merrill, C, Columbus, OH. (trad. it. *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbèra, Firenze, 1973).
- Rogers C.R (1977). *Carl Rogers on Personal Power*. New York: Delacorte Press. (trad. it. *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Astrolabio, Roma, 1978).
- Savicksas M.C. (2012). A New Paradigm for Career Intervention. *Journal of Counseling & Development*, American Counseling Association, Alexandria, Virginia, USA
- Seneca L. A., Carena C. (a cura di). (2000) *Dialoghi* Torino: UTET
- Settis S. (2000) *Futuro del classico*. Torino: Einaudi.

III.5

Pirandello in cerca d'autore.

Una micro-progettazione didattica
per la secondaria di primo grado

Alessia Barbagli

1. Introduzione

L'oggetto di questo contributo riguarda una micro-progettazione didattica svolta durante il primo quadrimestre del terzo anno in una scuola secondaria di primo grado di Roma.

Tale progettazione si inserisce all'interno di un orizzonte pedagogico che è importante definire, almeno a grandi linee, per cogliere il senso delle scelte metodologiche di cui è espressione.

Da molti anni, infatti, cerco di inserire il mio operato di insegnante di lettere nella secondaria di primo grado nel filone della tradizione della scuola democratica mirando a proporre una didattica attiva e partecipativa che si basa sul presupposto che la formazione del sapere avvenga attraverso una serie di scoperte e azioni dirette da parte degli studenti e delle studentesse; alla base di questo approccio c'è la convinzione che la conoscenza possa essere co-costruita all'interno di un gruppo, nello specifico del gruppo classe, e che ciò possa avvenire mediante la condivisione di pratiche di apprendimento che, oltre a portare alla scoperta di un sapere già esistente, conducono anche alla produzione di cultura quale "elaborazione cooperativa di un sapere nuovo" (Armellini, 2008, p. 19).

In questa prospettiva insegnare letteratura o, citando Simone Giusti¹, insegnare con la letteratura, significa proporre le opere letterarie non solo quale patrimonio di una società storicamente e geograficamente determinata, ma soprattutto quale oggetto con cui confrontarsi per scoprire e vedere meglio sé stessi e il mondo. Nella pratica si parte dalla lettura dei testi, che spaziano dai classici alla letteratura *young adult*, cercando di far sì che tale lettura si caratterizzi il più possibile come un'esperienza estetica. Alle letture si aggiungono delle proposte di elaborazione creativa, buona parte delle quali sotto forma

1 "Anziché insegnare la letteratura, la scuola secondaria dovrebbe insegnare con la letteratura, usando le opere allo scopo di perseguire i risultati di apprendimento espressi in termini di competenze previsti dalle leggi dello Stato" Giusti (2017) e cfr. Giusti S. (2011).

di scrittura, tali proposte non sono esercizi fini a sé stessi, ma concorrono a determinare la qualità della lettura prevista.

Se la lettura, infatti, non è frutto di una libera scelta, come ovviamente non lo è se proposta dall'insegnante, non è automatico che questa possa portare ad un'esperienza estetica. Le pratiche creative hanno come scopo immediato quello di rendere anche una lettura che non sia scelta liberamente un'esperienza significativa favorendo l'attivarsi di un movimento cognitivo *proprio*. Come scrive Armellini (2008, p. 26) "Quanto più un essere umano è indotto a mettere in campo la propria intelligenza e la propria immaginazione, tanto è più probabile che possa trovare in ciò che fa una certa gratificazione".

D'altra parte, nella fruizione della letteratura la comprensione dell'opera costituisce un obiettivo prioritario e anche in questo senso le attività creative si rivelano uno strumento valido. Molto spesso, infatti, una strategia efficace per conoscere e comprendere a fondo un'opera è quella di "entrarci dentro" e manipolarla attraverso interventi di rielaborazione, ciò consente di attivare il pensiero soggettivo in modo da facilitare l'accoglienza di immagini e pensieri diversi.

2. Il percorso pregresso: lo studio del personaggio

La micro-progettazione che tratteremo rappresenta un esempio della ricaduta concreta dei presupposti teorici che sono stati illustrati. Costituisce la parte conclusiva di un percorso iniziato l'anno precedente che afferisce ai traguardi di apprendimento previsti dalla cornice normativa che nel momento del progetto era costituita dalle indicazioni nazionali del 2012. Nello specifico si faceva riferimento a questo passaggio:

"Leggere testi di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo".

Il percorso, nel suo intero svolgimento, ha riguardato lo studio del "personaggio"; la prima parte (svolta nel secondo quadrimestre della seconda media) ha previsto la lettura integrale a voce alta de *Il cavaliere inesistente* di Italo Calvino. Si tratta di un romanzo che si presta allo studio dei personaggi per i molti riferimenti letterari da cui buona parte di essi derivano e che stimolano la riflessione dei lettori e delle lettrici e per i ruoli poliedrici di molti dei protagonisti. In quella prima parte ognuno dei ragazzi e delle ragazze, dopo l'analisi e la riflessione di un personaggio a scelta, ne ha immaginato e scritto il "non raccontato" ovvero quello che secondo loro l'autore non aveva detto o aveva ommesso di dire del personaggio, una sorta di *spin-off*. Ciascun racconto si è poi unito agli altri in una nuova storia elaborata collettivamente in cui il testo originale, *Il cavaliere inesistente*, ha costituito una sorta di cornice al cui interno hanno avuto origine storie ed intrecci differenti.

3. Pirandello in cerca d'autore. Le fasi di un'azione didattica

Nei primi mesi della terza media si è svolta la parte conclusiva del percorso che corrisponde alla micro-progettazione di cui ci occupiamo. Questa azione didattica si è concentrata in modo particolare sul livello metaletterario focalizzando l'attenzione sull'ideazione del personaggio. L'autore su cui si è concentrato lo studio è stato Luigi Pirandello e i testi letti e, ad eccezione dell'ultimo, utilizzati sono tratti dalla raccolta *Novelle per un anno*² e sono stati i seguenti: *Personaggi*, *La tragedia di un personaggio*, *Colloqui con i personaggi*, *Il treno ha fischiato*. L'ultimo racconto letto è stato *Frammenti da sei personaggi in cerca d'autore*³.

Generalmente nell'affrontare un'opera letteraria, la presentazione dell'autore avviene dopo un primo, spesso circoscritto, confronto con uno dei suoi testi. In questa attività, però, le informazioni sulla vita, e in parte sulla produzione letteraria dell'autore, costituivano un prerequisito importante per la comprensione dei testi; quindi, la prima fase ha previsto una sintetica introduzione a Luigi Pirandello con accenni alla vita e alle sue opere.

I primi tre racconti sono stati poi letti a voce alta dall'insegnante in tre incontri diversi, ogni volta la ricostruzione del testo è avvenuta in forma collettiva attraverso una lezione impostata come una discussione di gruppo. Il racconto *Il treno ha fischiato*, invece, è stato letto individualmente da ogni ragazzo e ogni ragazza per favorire la costruzione di un rapporto personale con l'opera. In una didattica improntata all'apprendimento cooperativo è importante, infatti, che i momenti di lavoro collettivo vengano alternati a momenti di lavoro individuale in modo che la dimensione di gruppo e quella personale si accrescano reciprocamente senza che una prevalga a scapito dell'altra.

4. Le attività

Dopo la lettura dei primi cinque racconti ognuno ha scritto una pagina di un diario immaginario di un protagonista (uno per ogni storia).

Questa pratica, simile a quella sperimentata con i personaggi de *Il cavaliere insistente*, attiva la creatività di chi scrive e favorisce la comprensione del personaggio. Come ha detto Anita, una ragazza della classe: "In questo modo la storia diventa mia, il personaggio passa attraverso di me e poi io non me lo scordo tanto facilmente perché qualcosa di questo racconto poi mi resta addosso".

In linea con le proposte di Massol (2017) presenti nel saggio *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université*, credo che quando si propone la lettura di opere classiche, che per forma o struttura possono presentarsi particolarmente complesse, cercare di immaginare ciò che del personaggio o della storia non è stato detto può essere una strategia per entrare

2 Pirandello, 1990.

3 Alvaro, 1934.

dentro la storia e dentro il personaggio in modo coinvolgente e attivo; il lettore e la lettrice, in questo modo, non si pongono come riceventi passivi di una storia, ma la storia diventa nello stesso tempo un percorso da scoprire e un'occasione per pensare e immaginare ed immaginando la comprensione acquista completezza.

Sarebbe quindi opportuno considerare il diario del personaggio non solo come un'attività utile per padroneggiare la nozione di punto di vista o per sviluppare le abilità di scrittura, ma come un dispositivo in grado di facilitare la lettura del racconto e favorire lo sviluppo di un comportamento di "lettura letteraria", ovvero profonda ed estetica⁴.

Ognuno è stato libero di leggere a voce alta una delle pagine di diario scritte (era prevista una pagina per ogni personaggio) ma nessuno è stato obbligato a farlo⁵ mentre era richiesto che tutti i testi fossero consegnati e tutti hanno ricevuto un feedback sintetico relativo esclusivamente alla plausibilità con il testo di partenza e a considerazioni generali sulla correttezza formale. È importante specificare che non è stata la ricchezza dei contenuti tra i criteri del feedback perché in questa fase lo scopo della pratica di scrittura non era sviluppare la creatività facendo leva sulla rielaborazione, ma impiegare la creatività per favorire la comprensione, il criterio prioritario era, quindi, quello relativo alla coerenza con il testo di partenza.

Le pagine scritte dai ragazzi e dalle ragazze hanno presentato caratteristiche diverse, alcune si sono limitate a riportare il contenuto del testo letto in forma sintetica, in altre le riflessioni dei personaggi hanno evidenziato un vissuto emotivo a volte aggiungendo informazioni al testo stesso, altre volte portando contenuti in contrasto con il testo di riferimento distaccandosi dalle istruzioni. Tutti i lavori hanno comunque evidenziato una pertinenza con il testo di partenza tale da confermare un livello di comprensione in linea con gli obiettivi previsti.

Infine, l'ultimo brano, *Frammenti da sei personaggi in cerca d'autore*, è stato letto a voce alta corredato da alcuni riferimenti all'opera completa.

Fino a questo momento, come specificato in precedenza, le attività di lettura, discussione e scrittura si sono focalizzate sui testi di riferimento e hanno avuto lo scopo principale di entrare in confidenza con i testi stessi, di favorirne la comprensione e costruire con essi un legame personale. L'attività conclusiva, che si inserisce più propriamente nel filone della didattica attiva, rappresenta la fase in cui si mette in pratica in modo prioritario la proposizione di uso della letteratura per indagare sé stessi e gli altri.

È stato proposto ai ragazzi e alle ragazze di scrivere un racconto (tipologia testuale nota e già affrontata dalla classe) in cui Pirandello stesso si rivolge ad un autore chiedendo di trasformarlo in personaggio. Nell'indicazione era specificato che Pirandello dovesse argomentare, o almeno spiegare, il motivo della sua richiesta.

4 Per un approfondimento del concetto di lettura letteraria si rimanda al saggio di Spinazzola (2010) *L'esperienza della lettura*.

5 La condivisione con il resto del gruppo delle proprie attività di scrittura dovrebbe essere sempre facoltativa in modo da assicurare alla scrittura la funzione di strumento per esprimere sé stessi liberamente anche nelle dimensioni più profonde e più intime.

Anche in questo caso, in linea con i principi della valutazione educativa⁶, sono stati condivisi i criteri di valutazione del testo: oltre agli indicatori tipici della produzione scritta, ortografia, morfologia, sintassi, struttura del testo, contenuti e lessico, ho specificato che i contenuti contemplavano oltre alla plausibilità con il testo di riferimento anche la rielaborazione.

Sono emersi testi molto diversi l'uno dall'altro, per impostazione e contenuto. In questa sede riporterò due tra i molti che considero significativi e rappresentativi. Il primo si sviluppa intorno a due nuclei narrativi; nel primo di essi Pirandello si presenta ad un autore misterioso e si presenta come sé stesso: un romanziere italiano noto anche al suo interlocutore, il quale chiede il motivo di questa strana richiesta. Nel secondo Pirandello risponde:

In molti hanno spesso ripetuto: lo scrittore potrà anche morire, ma il personaggio vivrà in eterno e quindi sarà immortale. Mi sono quindi chiesto se non fosse meglio diventare io stesso un personaggio, e quindi vivere in eterno. Poi sono arrivato anche a un'altra conclusione, ma le faccio una domanda: perché crede che i personaggi vengano amati più degli scrittori o, alcune volte, anche degli esseri umani stessi? Ebbene, io penso che sia perché tutte le maschere che portano nel racconto, vengono man mano distrutte dallo scrittore quando, narrando, rivela come sono davvero i personaggi. Nel momento in cui i lettori scoprono la vera identità dei personaggi come sono, hanno un quadro completo di chi sono e di come sono diventati.

In questo modo è più semplice amare qualcuno che si conosce veramente, cosa che oramai è sempre più difficile. Comunque, tornando al discorso di prima io penso che gli scrittori siano come degli investigatori, che lavorano per districare man mano il mistero dell'animo dei personaggi. Lo fanno attraverso le loro storie e i loro sentimenti. Così mi sono chiesto: se diventassi un personaggio, potrei riuscire a comprendere me stesso? Io che ho lavorato distruggendo le maschere di vari personaggi, potrò mai capire cosa c'è sotto la mia? Quindi glielo chiedo di nuovo: per favore mi faccia diventare immortale.

Ho trovato particolarmente bello e interessante questo racconto, di cui ho estratto un passaggio, perché viene riportata all'interno di un testo narrativo, quindi di finzione, l'esplicitazione di un'idea di funzione della letteratura e della narrazione di storie che l'alunna ha elaborato esclusivamente a partire dalla sua esperienza e dalle attività di lettura e produzioni scritta, nessuna forma di riflessione teorica o di critica letteraria, infatti, era stata ancora proposta. Solo nella seconda metà del terzo anno scolastico propongo il confronto con testi di critica e brevi considerazioni sulla letteratura, al fine di non condizionare il pensiero e l'approccio alla lettura e alla letteratura. Nina, questa è il nome della studentessa, con questo suo racconto propone la letteratura come mezzo per la comprensione di sé stessi, proprio attraverso la trattazione dei personaggi.

Un altro studente, Numa, ha proposto un racconto dal quale emerge il senso della

6 Cfr. Corsini, 2023, 2025; Guglielmini, Corsini, 2025.

narrazione e l'idea che le storie siano necessarie all'esistenza umana. Essendo più breve del precedente sarà riportato integralmente:

D'un tratto si aprì lentamente una porta cigolante, finalmente venne resa l'immagine mancante agli occhi dello scrittore.

- Buongiorno
- Buongiorno
- Prego, si accomodi, Mi dica, cosa la porta qui?
- Vorrei entrare in una storia, essendomi avvicinato alla fine dei miei giorni le sarei grato se mi potesse rendere eterno.
- E mi dica cosa potrei raccontare di lei in una mia storia?
- Beh, innanzitutto, io sono uno scrittore di fama internazionale avrei anche in mente un titolo per la storia “Un caos di parole”
- Mmh, Interessante questo titolo, ma ancora non ho informazioni di valore sulla sua storia. Ecco, lei potrebbe raccontare di quando ad esempio mi trovavo nel mio studio a pensare e ripensare a come iniziare una storia o a come concluderla oppure anche a una sola virgola, Insomma, di avventure ne ho fatte tante, anche se la maggior parte di esse si sono svolte davanti ad un foglio bianco
- Ottimo
- Cosa vuol dire ottimo?
- Vuol dire che lei si è guadagnato una storia
- Sì! Finalmente ce l'ho fatta!
- Però prima mi deve spiegare perché ci tiene così tanto ad una storia tutta per sé

Pirandello tornò serio tutto d'un tratto

- Allora ha capito che quella favoletta dell'eternità non era l'unica motivazione.
- Luigi, basta con questa pantomima, io e te ci conosciamo troppo bene per nasconderci i fatti, ma adesso dimmi, come mai vuoi una storia?
- Il fatto è che secondo me se un uomo vuole essere effettivamente reale non può far parte del mondo reale. Mi spiego, è da molto che mi pongo questo quesito: ma noi siamo veramente reali? E dopo una vita intera mi sono dato questa risposta: no, noi siamo solo un pensiero, il pensiero degli altri, il pensiero che gli altri hanno di noi, ci basiamo su giudizi altrui per creare ciò che siamo, perciò se vogliamo essere effettivamente qualcosa di reale, di concreto e non solo un origami costruito con “fogli volanti” dobbiamo creare una storia, Una storia che non è fatta di pagine ma una storia composta da noi, da tutti gli aspetti che non pensavamo neanche di possedere, aspetti non contaminati, che non hanno avuto il tempo di arrivare alle menti altrui per essere giudicati, per questo mi affido a te, Pirandello.

C'è un movimento molto interessante e decisamente affascinante tra i due interlocutori del racconto che alla fine si rivelano essere la stessa persona: l'autore a cui Pirandello si rivolge per chiedere di diventare un personaggio è Pirandello stesso, meccanismo che rende esplicito il messaggio che lo studente affida al suo testo ovvero che ognuno può essere il vero artefice della propria storia. Ma c'è un'ulteriore riflessione che emerge: per essere noi stessi dobbiamo creare una storia, dobbiamo raccontare la storia di noi stessi⁷.

I testi riportati, oltre ad essere belli ed interessanti, rappresentano un aspetto tipico della didattica attiva ovvero quello di presentare degli esiti non previsti dell'elaborazione che si sommano a quelli previsti. Entrambi i racconti mettono in luce in modo chiaro quello che, come dichiarato all'inizio, costituisce il senso profondo dell'insegnamento della letteratura nella secondaria di primo grado ovvero quello di "usare" la letteratura quale strumento particolarmente potente, per indagare sé stessi nella propria interiorità e nelle relazioni con gli altri oltre che come conoscenza di un patrimonio culturale.

L'esito di questo percorso sembra confermare quanto scrive Todorov(2007/2008): "Come la filosofia e le scienze umane, la letteratura è pensiero e conoscenza del mondo psichico e sociale in cui viviamo" (p. 66).

Bibliografia

- Alvaro C. (a cura di). (1934). *Nuova Antologia*, LXIX, fasc. 1438.
- Armellini G. (2008). *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*. Milano: Unicopli.
- Batini F., Giusti S. (2010). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.
- Batini F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Cos'è, come, perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Torino: Loescher.
- Brioschi F. (1983). *La mappa dell'impero*. Milano: Il Saggiatore.
- Cisotto L. (2015). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Corsini C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: Franco Angeli.
- Corsini C. (2025). *La fabbrica dei voti*. Bari: Laterza.
- Giusti S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Giusti S. (2017, 23 settembre). L'artigianato della letteratura e la formazione degli insegnanti. *La Ricerca*.
- Giusti S., Tonelli N. (2021). *Comunità di pratiche letterarie*. Torino: Loescher.
- Giusti S. (2023). *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*. Roma: Carocci.
- Giusti S. Molè M.A. (2024). *Orientare con la letteratura. La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Guglielmini G., Corsini C. (a cura di). (2025). *Sguardi sulla valutazione*. Bologna: Il Mulino.

7 Cfr. Batini (2015): "Nei processi di orientamento è come se chiedessi a ciascun soggetto di diventare 'autore' della propria vita per raccontarla, per scriverla, per crearla".

- Massol J. F. (2017). *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves*. UGA édition.
- Spinazzola V. (2010). *L'esperienza della lettura*. Milano: Unicopli.
- Pirandello L. (1990). *Novelle per un anno* (a cura di C. Costanzo premessa G. Macchia). Milano: Mondadori.
- Todorov C. (2007). *La littérature en péril*. Parigi: Flammarion (trad. it. *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano, 2008).

III.6

La poesia contemporanea dall'antologia alla classe, o su come formare lettori consapevoli in una scuola democratica

Diletta D'Angelo

1. Uno sguardo sul contemporaneo per una scuola democratica

La riflessione qui proposta è parte di una ricerca condotta in ambito universitario nel 2022, nella quale si è analizzato come i materiali didattici e le scelte curriculari potessero incidere sulla formazione degli studenti e sul rapporto degli insegnanti con la letteratura, nello specifico con la poesia, del proprio tempo.

Che cosa significa, oggi, formare lettori di poesia in una scuola che voglia dirsi democratica, è la domanda da cui l'indagine scaturisce. Nel tentativo di fornire una risposta, si è indagato come come la trasmissione della poesia contemporanea nella scuola italiana sia stata influenzata, nel tempo, dalla formazione dei docenti, dal canone proposto nelle antologie scolastiche e dalle pratiche didattiche adottate. Con questo obiettivo è stato raccolto un ampio corpus di testimonianze di poeti-insegnanti appartenenti a diverse generazioni, con l'intento di comprendere come si sia costruita (o interrotta) la trasmissione della poesia del secondo Novecento e di quella contemporanea. Ciò che è emerso è una continuità di pratiche, ma anche un progressivo allontanamento del canone scolastico dalla realtà letteraria attuale, determinato da fattori storici e istituzionali.

In questa prospettiva l'intervento intende mettere in luce il ruolo cruciale delle politiche educative e dell'Università nella formazione dei docenti, e riflettere su come uno sguardo sul contemporaneo possa diventare strumento di crescita civile e intellettuale contribuendo alla costruzione di una scuola autenticamente democratica. Seguendo la prospettiva delineata prima da Amartya Sen (1999) e poi da Martha Nussbaum (2010/2011), la scuola è qui intesa come spazio di costruzione delle *capabilities*, vale a dire delle capacità umane fondamentali, "ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere, avendo come modello l'idea intuitiva di una vita che sia degna della dignità di un essere umano" (Nussbaum, 2010/2011, p. 19).

Nel suo *Women and Human Development. The Capabilities Approach* Nussbaum (2001) porta avanti l'idea che la consapevolezza sulle possibilità di un essere umano dovrebbe essere garantita dallo Stato, guardando alla persona come fine e non come mezzo per altri fini. L'autrice scrive dell'importanza di poter diventare ciò che si è in base a desideri propri, non dettati dalla comunità e sull'importanza di poter essere in grado di desiderare

ricevendo i mezzi per farlo. In altre parole, ciò che pone in dialogo questo approccio e il nostro orizzonte, è l'idea che a ogni essere umano possa e debba essere garantita la consapevolezza delle proprie capacità e possibilità, affinché viva dignitosamente, avendo l'opportunità di esprimersi, determinarsi e agire consciamente il mondo che lo circonda. Ragionare e agire in termini di *capabilities* significa, infatti, non solo riconoscere a qualcuno un diritto, ma fare in modo che quel diritto sia realmente esercitabile. È in questa direzione che si propone di ripensare il valore di una più consapevole attenzione al panorama contemporaneo e alla funzione educativa della poesia, guardando al rapporto tra Università e scuola, formazione e insegnamento, per comprendere le dinamiche che regolano l'accesso degli studenti ai linguaggi della contemporaneità.

2. Eredità e prospettive tra scuola, canone e tradizione

Va considerato, innanzitutto, che la formazione dei docenti di Lettere in Italia è stata per decenni fortemente sbilanciata verso contenuti classici e storico-letterari, con una scarsa attenzione alle didattiche disciplinari e ancor meno alla letteratura recente. Anche le istituzioni scolastiche hanno mostrato, fino a tempi recenti, un'attenzione limitata per tali tematiche.

La frattura da cui questa disattenzione origina può essere ricondotta alla riforma Gentile del 1923, che definì una gerarchia fondata sul primato delle discipline umanistiche e sull'idea di una formazione etico-letteraria riservata a una classe colta e selezionata. La letteratura italiana, insieme al latino, divenne allora strumento privilegiato di educazione morale e linguistica, inscritta in un orizzonte idealistico che ha continuato a orientare, anche nei decenni successivi, la concezione stessa dell'insegnamento della letteratura. Questa impostazione ha contribuito a consolidare un modello di canone fondato su autori e opere percepiti come patrimonio identitario nazionale, con un'attenzione preminente ai periodi classico, moderno e primo-novecentesco. Così la poesia del secondo Novecento e, ancor più quella contemporanea, sono state spesso relegate a un ruolo marginale: non per deliberata esclusione, ma a causa di una lenta istituzionalizzazione del "canonico" come sinonimo di "formativo".

Ancora oggi i piani di lavoro dei dipartimenti di Lettere nelle scuole di secondo grado si arrestano frequentemente alla prima produzione di Eugenio Montale, considerato il punto di arrivo del percorso poetico novecentesco. Le tracce ministeriali proposte per gli Esami di Stato, pur includendo in alcuni casi autori successivi, continuano a privilegiare il Novecento storico, segnalando la persistente difficoltà di integrare nella didattica la letteratura più recente. Come osserva Mario Lavagetto (2005), la scuola e la critica italiana hanno a lungo mantenuto un atteggiamento di distanza nei confronti della letteratura recente, percepita come instabile e non ancora storicizzabile. Tale prudenza ha generato una sorta di "museificazione del poetico" (Lavagetto, 2005, p. 91), in cui la poesia tende a essere studiata più come testimonianza culturale che come linguaggio vitale e dialogico. Questa condizione riflette, anche a livello ministeriale, l'assenza di un canone scolastico definito per il secondo Novecento e per la contemporaneità.

La critica ha più volte segnalato tale lacuna, Cesare Segre (1999), Romano Luperini (1998), Gian Carlo Ferretti (2007), Gabriele Pedullà (2010) e altri studiosi hanno evidenziato, tra la fine degli anni Novanta e i primi Duemila, la difficoltà di delineare un canone della contemporaneità secondo i criteri tradizionali. I confini del contemporaneo si intrecciano, da questi anni, con una crescente estraneità della società stessa nei confronti della letteratura e, in particolare, della poesia, progressivamente percepita come ambito di nicchia. Il risultato è un circolo vizioso: l'assenza di un canone condiviso comporta l'assenza di un obbligo scolastico di trattare la poesia contemporanea; un'assenza, quest'ultima, che contribuisce a un mancato aggiornamento nella formazione dei docenti e dei materiali didattici, perpetuandone la marginalità anche in ambito educativo. A partire dagli anni Ottanta e Novanta, alcuni manuali iniziano tuttavia a includere sezioni dedicate al secondo Novecento e ad autori viventi – si pensi, per esempio, a *Il materiale e l'immaginario* (Ceserani, De Federicis, 1979-1988) o a *La scrittura e l'interpretazione* (Luperini, Cataldi, Marchiani, 1996-1999) – segnando un primo tentativo di ampliare i confini del canone scolastico. Tali aperture si consolidano solo nei decenni successivi, quando la questione del contemporaneo entra a far parte del dibattito sulla didattica della letteratura e sulla funzione stessa della scuola.

Le antologie scolastiche recenti riflettono ancora la difficoltà di una piena sistemazione del canone contemporaneo. Secondo l'analisi diacronica condotta da Gatti (2023), le scelte sui poeti successivi a Montale risultano variabili e frammentarie, spesso prive di coerenza storico-letteraria. Come osserva Luperini (2010), solo pochi prosatori del secondo Novecento, come Levi, Fenoglio, Pasolini, Calvino o Sciascia, sono penetrati stabilmente nel canone scolastico, mentre i poeti (da Luzi a Zanzotto, Rosselli, Sanguineti) restano ai margini, fatta eccezione per Pasolini, spesso presentato più come narratore o regista che come poeta. Ciononostante, negli ultimi anni si registra un'evoluzione, alcune voci poetiche contemporanee (tra cui Milo De Angelis, Patrizia Cavalli, Maurizio Cucchi e Vivian Lamarque) compaiono con maggiore frequenza. Tuttavia la loro effettiva trattazione in classe resta incerta. Molti docenti, non specialisti del settore, tendono a evitare o a liquidare rapidamente questi testi, considerandoli "aggiuntivi"¹. Come mostra Marsi (2024), la costruzione del canone letterario italiano tra la seconda metà dell'Ottocento e il secondo dopoguerra è stata fortemente condizionata da fattori ideologici e istituzionali. Le riforme ministeriali, le pratiche editoriali, la manualistica e la storiografia letteraria hanno infatti contribuito a definire un modello di tradizione nazionale che ancora oggi orienta implicitamente la selezione dei testi. È anche da questo quadro che si comprende la difficoltà di dare spazio alla poesia contemporanea a scuola.

Ugo Maria Olivieri (2001) ha inoltre sottolineato come la questione del canone non vada intesa soltanto in termini di esclusione o inclusione, ma come un processo dinamico di rinegoziazione dei valori letterari alla luce dei mutamenti culturali e sociali. La scuola e l'università si trovano così oggi a operare su un equilibrio delicato tra la conservazione della tradizione e la necessità di aprirsi alla pluralità dei linguaggi e delle esperienze con-

1 Dati raccolti nell'ambito della ricerca di tesi magistrale, Università di Bologna, 2022.

temporanee. Pertanto la poesia contemporanea continua, nella maggior parte dei casi, a essere confinata ai margini della pratica didattica, e ne viene perpetuata un'immagine parziale e cristallizzata, più oggetto di citazione che di reale esperienza critica.

3. Indagare la poesia che si insegna: alcuni dati su esperienze di formazione e trasmissione

L'indagine qualitativa del 2022, volta a esplorare il rapporto tra formazione, pratiche didattiche e rappresentazione della poesia contemporanea nella scuola italiana, i cui risultati si riportano, in parte, in questa sede. Il campione ha coinvolto cinquantadue poeti-insegnanti, eterogenei per provenienza geografica, genere e formazione culturale, nati tra la fine degli anni Quaranta e gli anni Novanta. Tutti i partecipanti sono autori di una o più pubblicazioni di poesia o di altra natura in questo campo (saggi critici, traduzioni, recensioni, prefazioni) e operano, o hanno operato, nel campo dell'insegnamento². L'indagine si è articolata intorno a quattro domande principali³, concepite per ricostruire il doppio asse della formazione e della trasmissione.

Dall'analisi delle risposte è emerso un quadro di continuità intergenerazionale, che rivela una sostanziale omogeneità dell'esperienza formativa tra i nati negli anni Cinquanta e quelli degli anni Novanta. La maggior parte degli intervistati ha frequentato licei – in prevalenza classici – e ricorda una formazione letteraria fortemente centrata sulla tradizione novecentesca canonica. Per le generazioni nate tra gli anni Cinquanta e Settanta, i manuali più ricorrenti risultano *Il materiale e lo spirito* (Pazzaglia, 1976), (spesso integrato da volumi specifici sul Novecento), *Il sistema letterario* (Guglielmino, Grosser, 1972), seguiti da *Letteratura. Storia, testi, autori* (Gianni, Balestreri, Pasquali, 1982) e *Dal testo alla storia, dalla storia al testo* (Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria, 1992). In questi testi, la trattazione della poesia si arresta quasi sempre a Montale, Ungaretti e

2 Nello specifico: 1 nato alla fine degli anni 40; 6 nati negli anni Cinquanta; 5 nati negli anni Sessanta; 14 nati negli anni Settanta; 11 nati negli anni Ottanta; 15 nati negli anni Novanta), tutti con una o più pubblicazioni sia poetica che di altra natura (saggi critici, articoli, traduzioni, recensioni, prefazioni, ecc.). L'autore più "anziano" è Umberto Fiori (1949) e la più "giovane" Giorgia La Placa (1996).

3 1) Quale scuola secondaria di secondo grado ha frequentato e su quale libro di testo di letteratura italiana si è formato? Come giudica lo spazio dato alla poesia in questa antologia? Ricorda quali poeti del Novecento venivano proposti e quali sono stati trattati in classe? Veniva dato spazio al panorama contemporaneo? 2) Come si è avvicinato al mondo della poesia? Quanto ha influito la scuola sulla sua conoscenza della storia della poesia e del panorama a lei contemporaneo in quest'ambito? Se non a scuola, dove ha avuto modo di formarsi? 3) Se si occupa di insegnamento, quanto spazio dedica alla poesia in classe? Che libro di testo di letteratura italiana ha adottato e quali poeti vengono proposti? Quanto si attiene al libro di testo e cosa eventualmente cambierebbe? 4) Quanto è importante che i suoi studenti abbiano un'idea della poesia contemporanea? A tal proposito, cosa pensa dei laboratori di poesia per le scuole? (specifici se ha avuto qualche esperienza diretta).

Quasimodo, mentre l'approdo al secondo Novecento o agli autori viventi è raro, limitato a sezioni opzionali o affidato all'iniziativa del singolo docente. Una significativa eccezione è rappresentata da *Uomini, idee, società. Antologia della letteratura italiana* (Gazich, 1978), organizzata per nuclei tematici e aperta alla poesia contemporanea, con autori come Vittorio Sereni de *Gli strumenti umani* del 1965. Tra i rispondenti appartenenti alla generazione dei nati negli anni Sessanta, ricorre di frequente il riferimento a questo manuale, che include poeti come Cucchi, De Angelis, Magrelli, Cavalli, Valduga, Lamarque, Rondoni, Ottonieri e De Luca, segnalando un tentativo, seppur isolato, di ampliamento del canone. Per i nati negli anni Settanta prevale l'uso de *Il sistema letterario* a cura di Guglielmino e Grosser, che nelle edizioni di quel periodo (1980-1987) introducono capitoli su Luzi, i Novissimi, Zanzotto, Caproni e Giudici. Nelle generazioni successive dei nati negli anni Ottanta e Novanta, si segnala invece l'adozione diffusa dei manuali: *Storia della letteratura italiana* (Ferroni, 1991); *La scrittura e l'interpretazione* (Luperini, Cataldi, Marchiani, 1995); *Dal testo alla storia, dalla storia al testo* (Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria, 1992-1994), antologia fortemente influenzata dai programmi Brocca dei primi anni Novanta. Quest'ultimo manuale, pur mantenendo un canone tradizionale, si distingue per l'attenzione alle competenze di analisi testuale e per un'apertura alla letteratura europea, in contrasto con la prospettiva più italo-centrica delle linee ministeriali coeve. Nei manuali più recenti, adottati dai nati negli anni Novanta, si riscontra un'apertura maggiore verso la poesia del secondo Novecento, con la presenza di autori come Milo De Angelis, Valerio Magrelli e Antonella Anedda. Tuttavia, come testimoniano gli stessi rispondenti, tali autori restano spesso "relegati sulla pagina e mai raggiunti: la trattazione della poesia in classe si arresta comunque a Montale, con qualche cenno alle ultime raccolte".

Questa sistematica assenza del contemporaneo ha generato, in tutte le generazioni, un modello ricorrente di "scoperta autonoma" della poesia. La conoscenza della produzione poetica a loro coeva è avvenuta, per la maggior parte dei rispondenti, fuori dalla scuola, attraverso letture personali, gruppi di scrittura, riviste o incontri occasionali con insegnanti particolarmente attenti. Ne è esempio la testimonianza di Fabio Pusterla, che ricorda Giorgio Orelli, suo insegnante, come guida decisiva nel suo percorso formativo; altri intervistati, come Vincenzo Frungillo, Massimo Gezzi o Tommaso Di Dio, menzionano figure di docenti che hanno saputo integrare le antologie con testi e suggerimenti personali. Queste eccezioni, tuttavia, non fanno che confermare la regola generale: la formazione poetica contemporanea è rimasta, in larga misura, affidata alla sensibilità e all'impegno individuale. In qualità di docenti, quasi tutti i poeti intervistati mostrano una certa diffidenza verso l'uso integrale dei manuali adottati in classe. *Dal testo alla storia, dalla storia al testo* a cura di Baldi, Giusso, Razetti e Zaccaria è il manuale più citato, ma spesso giudicato troppo denso o poco adatto all'incontro reale tra studenti e testi. Molti insegnanti dichiarano di utilizzarlo soprattutto per la trattazione dei classici, mentre per la poesia contemporanea preferiscono strategie alternative: letture integrative, materiali autoprodotti, antologie autonome, risorse digitali o incontri diretti con gli autori. In modo trasversale, tutti i rispondenti sottolineano la difficoltà di conciliare tempi scolastici e complessità della poesia contemporanea. Anche nei casi in cui i manuali più ag-

giornati prevedano capitoli dedicati ad autori recenti, la ristrettezza dei programmi ministeriali, la pressione per gli Esami di Stato e le tempistiche limitate relegano questi contenuti a un piano opzionale.

Il dato forse più significativo è, tra i rispondenti, l'ampia convergenza di opinioni sull'importanza di introdurre la poesia contemporanea in classe. Per Milo De Angelis essa è "essenziale", poiché "capace di far sentire il palpito vivo della lingua presente"; per Santagostini rappresenta un'occasione per "restituire alla poesia la sua storia completa, non amputata alle sole voci canoniche, e per evitarne la museificazione". Emblematica anche la riflessione del più giovane Andrea Donaera, che propone di "normalizzare l'incontro tra scuola e letteratura vivente", poiché "se non si espone alle generazioni attuali quanto avviene nelle scritture contingenti, si genera una mistificazione generalizzata sul concetto di letteratura, percepita come un vezzo appartenente a un tempo lontano". Sul piano didattico, la maggior parte dei rispondenti approva o sperimenta forme di didattica laboratoriale (letture condivise, scritture collaborative, laboratori poetici e incontri con autori). In alcuni casi, come ricordano Mancinelli, Di Dio e Frungillo, l'obiettivo non è tanto "insegnare la poesia" quanto "creare le condizioni perché la poesia accada in classe". Tutti concordano sull'importanza di un clima di ascolto attivo, di una dimensione emotiva e relazionale che permetta agli studenti di riconoscere nella poesia non un esercizio retorico, ma "un'esperienza di senso e di suono capace di interpellare il presente"⁴. L'analisi complessiva delinea dunque una continuità generazionale nella rappresentazione e nella trasmissione della poesia contemporanea: una tradizione scolastica che tende a rinnovarsi con lentezza, affidando la presenza del contemporaneo quasi esclusivamente alla sensibilità, alla formazione e all'impegno dei singoli docenti.

4. Sul formare lettori contemporanei della propria epoca

Uno dei risultati più significativi emersi dall'inchiesta ai cinquantadue poeti-docenti riguarda il ruolo determinante della formazione iniziale nel modo in cui la poesia contemporanea viene, o non viene, insegnata a scuola. Molti dei rispondenti hanno sottolineato come il proprio percorso universitario e scolastico abbia inciso profondamente sulla preparazione: chi, durante gli studi, ha avuto l'opportunità di confrontarsi con autori e testi del secondo Novecento o della contemporaneità si è sentito più motivato e competente nel proporli in classe; al contrario, chi ha seguito percorsi accademici tradizionali, centrati sui classici fino al primo Novecento, ha dovuto colmare autonomamente le proprie lacune o, più spesso, ha evitato di affrontare un terreno percepito come incerto.

In molti casi, soprattutto tra le generazioni più recenti, emerge la consapevolezza della necessità di una formazione mirata e continua, capace di fornire strumenti critici per rendere accessibile e significativo il dialogo tra testo poetico e lettore. Tra i rispondenti è opinione diffusa che Università e politiche educative debbano assumere un ruolo più in-

4 Tutte le dichiarazioni citate nel paragrafo sono raccolte dall'inchiesta ai poeti-docenti, nell'ambito della ricerca di tesi magistrale, Università di Bologna, 2022

cisivo nella formazione dei futuri insegnanti, promuovendo un approccio metodologico aggiornato e aperto al contemporaneo.

Come già ricordato, la disattenzione verso la letteratura recente affonda le proprie radici in un modello di istruzione di lunga durata, consolidatosi nel corso del Novecento, che ha privilegiato una visione storicista e canonica del sapere letterario. Questa condizione solleva interrogativi più ampi sul senso stesso dell'educazione alla letteratura. Come osservato da Bataille (1949/1991), in una società dominata dalla logica del profitto e dell'efficienza, l'agire poetico rappresenta una forma di *dépense*, di dispendio improduttivo, che sfugge alla logica della produzione, opponendole la lentezza della scrittura, la stratificazione della lettura e la predisposizione all'ascolto. La poesia, in questo senso, si configura come pratica di resistenza simbolica, come gesto di attenzione e di sospensione che educa allo sguardo lento, alla concentrazione e alla cura del linguaggio. Anche in questa prospettiva, Nussbaum (2010/2011) offre un contributo decisivo, sottolineando come l'educazione non possa ridursi alla trasmissione di competenze tecniche, ma debba mirare allo sviluppo di quelle capacità umane fondamentali (*capabilities*) che rendono possibile una cittadinanza empatica, critica e aperta. Tra queste figurano la sensibilità, l'immaginazione e la socievolezza, qualità sempre più difficili da preservare in un sistema educativo dominato da logiche di performance e produttività. Per Nussbaum una scuola autenticamente democratica dovrebbe garantire a ogni individuo la possibilità di elaborare una coscienza critica che lo renda contemporaneo della propria epoca. Solo così l'educazione può divenire strumento di emancipazione, favorendo lo sviluppo del pensiero critico.

In quest'ottica, una conoscenza critica del presente diventa imprescindibile per attribuire senso al patrimonio letterario e per rimotivarne la lettura. Sarebbe dunque auspicabile che le istituzioni predisponessero linee guida chiare per orientarsi anche nel panorama contemporaneo, offrendo ai docenti punti di riferimento comuni e strumenti adeguati alla conoscenza e interpretazione dei testi. L'obiettivo non è sostituire la tradizione, ma restituire alla letteratura la sua funzione di pratica interpretativa del reale, affinché, come ci ricorda Calvino (citato in Lavagetto, 2005, p.72), "le parole sulla letteratura non prendano il posto della letteratura". Seguendo ancora la prospettiva di Nussbaum, l'ambiente scolastico dovrebbe essere inteso come luogo di sviluppo di "abiti mentali critici", capace di mantenere viva la disponibilità all'apprendimento e all'ascolto. La scuola dovrebbe formare individui completi, coltivando la sensibilità estetica e l'intelligenza emotiva, restituendo anche alla poesia contemporanea il ruolo di strumento educativo e civile.

Nonostante la frammentarietà delle politiche culturali, la ricerca condotta mostra che, anche nel contesto di una scuola compressa da vincoli di tempo e di programma, resistono pratiche virtuose: letture condivise, incontri con autori, laboratori, esperienze che aprono spazi di condivisione e restituiscono senso alla parola poetica. Negli ultimi anni, inoltre, non sono mancati segnali di rinnovamento anche da parte dell'editoria scolastica, come testimoniano i contributi di Loescher, Palumbo, Zanichelli e altri editori che, attraverso nuove collane e apparati digitali, hanno ampliato la proposta con percorsi dedicati alla poesia del secondo Novecento e alla produzione contemporanea. Si tratta di esperienze ancora parziali, ma che rivelano una crescente consapevolezza della necessità

di aggiornare lo sguardo didattico e di ampliare l'orizzonte dei testi proposti. Negli ultimi anni, iniziative significative sono nate anche al di fuori delle istituzioni, grazie all'impegno di associazioni culturali, festival e reti di scuole. Tuttavia, l'azione individuale, per quanto preziosa, non basta a colmare il vuoto istituzionale. È necessaria una strategia coordinata che integri formazione universitaria, ricerca didattica e politiche educative, riconoscendo alla poesia contemporanea un posto stabile nei curricula scolastici.

In definitiva, l'inclusione della poesia contemporanea nei percorsi di studio e di formazione non rappresenta un lusso né un vizzo per specialisti, ma una parte integrante del diritto allo studio e una componente essenziale del diritto di ogni studente ad accedere al patrimonio letterario del proprio tempo, a conoscere il mondo che lo circonda e a disporre degli strumenti critici per poterlo interpretare e agire.

Bibliografia

- Baldi G., Giusso S., Razetti M., Zaccaria G. (1992). *Dal testo alla storia, dalla storia al testo*. Torino: Paravia.
- Bataille G. (1949). *La part maudite*. Paris: Les Éditions de Minuit (trad. it. *La parte maledetta*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991).
- Ceserani R., De Federicis L. (1979). *Il materiale e l'immaginario*. Torino: Loescher.
- Ferretti G. C. (2007). *Letteratura e ideologia*. Roma: Carocci.
- Ferroni G. (1991). *Storia della letteratura italiana. Il Novecento*. Torino: Einaudi.
- Gatti L. (2023). Da Il materiale e l'immaginario a La vita immaginata: prospettive di periodizzazione della poesia contemporanea. *Configurazioni*, 2, 194-222.
- Gazich N. (1978). *Uomini, idee, società. Antologia della letteratura italiana*. Torino: SEI.
- Gianni L., Balestreri E., Pasquali P. (1982). *Letteratura. Storia, testi, autori*. Firenze: La Nuova Italia.
- Giusti S., (2023). *Didattica della letteratura italiana*. Roma: Carocci.
- Guglielmino S., Grosser H. (1972). *Il sistema letterario. Profilo storico e antologia della letteratura italiana*. Milano: Principato.
- Lavagetto M. (2005). *Eutanasia della critica*. Torino: Einaudi.
- Luperini R., Cataldi P. (1988). *Letteratura e mondo*. Palermo: Palumbo.
- Luperini R., Cataldi P., Marchiani L. (1995). *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana*. Palermo: Palumbo.
- Marsi S. (2024). *La formazione del canone letterario italiano tra programmi ministeriali, manuali scolastici e storiografia letteraria (1861–1945)*. Torino: Loescher.
- Nussbaum M.C. (2001). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press. (trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011).
- Olivieri U. M. (a cura di). (2001). *Un canone per il terzo millennio*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pazzaglia M. (1976). *Il materiale e lo spirito. Antologia della letteratura italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Pedullà G. (2010). *La nuova critica italiana*. Milano: Mondadori.
- Segre C. (1999). *Notizie dalla crisi*. Torino: Einaudi.

III.7

Metodi e approcci nell'insegnamento delle letterature nella scuola secondaria di secondo grado

Dalila Villella

In *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Camilla Spaliviero (2020) spiega come il dibattito sulla didattica della letteratura sia marcato da una moltitudine di voci e di posizioni, spesso contrastanti tra loro. Numerose sono le metodologie e gli approcci didattici che si possono adattare e anche combinare per l'insegnamento della letteratura. Agli inizi del Novecento, tale insegnamento si caratterizza per un approccio essenzialmente storicista che privilegia il contesto socio-culturale all'interno del quale l'opera è scritta piuttosto che l'opera stessa (Spaliviero, 2020). A partire dagli anni Sessanta e Settanta, si inizia a parlare di approccio formalista e/o strutturalista (Mongenot, Bishop, 2007). Con questi approcci, l'attenzione è tutta rivolta alle qualità linguistiche ed estetiche del testo. Negli ultimi decenni, si è iniziato a dare sempre più spazio al lettore e si sono così diffusi approcci come quello ermeneutico o della critica tematica, che danno grande rilievo all'interpretazione e alla ricezione del lettore (Spaliviero, 2020; Daunay, 2007).

L'obiettivo di questo capitolo è quello di esplorare le tendenze didattiche che si registrano oggi nell'insegnamento della letteratura a prescindere dall'area linguistica di riferimento. A tal fine, verranno elaborati i dati relativi all'approccio, alle metodologie e alle risorse utilizzate nell'educazione letteraria, raccolti attraverso un questionario¹ somministrato a un gruppo di insegnanti di letteratura – italiana, latina, greca antica, francese, inglese, tedesca e spagnola – della scuola secondaria di secondo grado.

Il capitolo è suddiviso in sette sezioni: 'Campione dei docenti e raccolta dati', 'Approcci nell'educazione letteraria oggi', 'Metodologie di insegnamento', 'Metodi di valutazione', 'Materiali di supporto alla didattica', 'Utilizzo di risorse multimediali'.

1 Il questionario inedito inviato ai docenti delle scuole secondarie di secondo grado è disponibile su richiesta all'autrice del capitolo.

1. Campione dei docenti e raccolta dati

Benché il questionario sia stato inviato a tutte le scuole secondarie di secondo grado di almeno due province per regione, non tutte le regioni sono rappresentate nei dati che verranno esposti in questo capitolo, in quanto si sono resi disponibili a rispondere soltanto 74 docenti provenienti dalle seguenti province: Como, Siena, Aosta, Bolzano, Lecce, Roma, Parma, Milano, Verbano-Cusio-Ossola, Sassari, Trieste, Verona, Ancona, Potenza, Napoli, Frosinone, Reggio Calabria, La Spezia, Imperia, Cosenza, Novara, Bologna, Chieti, Monza e della Brianza, Ascoli Piceno, Genova, Campobasso, Torino, Venezia, Bari, Nuoro, Pavia, Sondrio.

Tuttavia, seppur parziali, i dati raccolti possono comunque fungere da campione e fornire un'idea dei metodi e degli approcci più diffusi oggi nell'insegnamento della letteratura.

Dei 74 docenti che hanno risposto al questionario, 48 insegnano letteratura italiana, 13 letteratura latina, 8 letteratura inglese, 6 letteratura francese, 6 letteratura tedesca, 2 letterature ispaniche e 1 letteratura greca. Va sottolineato che alcuni docenti insegnano due o più letterature.

Di questi 74 insegnanti, 54 lavorano in un liceo, 14 in un istituto tecnico e 5 in un istituto professionale. Più di un docente ha dichiarato di lavorare in due o più tipologie di scuola. Gli anni di esperienza dei docenti che hanno risposto al questionario variano da qualche mese a 40 anni.

2. Approcci nell'educazione letteraria oggi

Per l'elaborazione dei dati relativi all'approccio didattico scelto dagli insegnanti che hanno risposto al questionario, sono state analizzate in modo congiunto sia le risposte sull'approccio didattico adottato, sia quelle relative allo spazio che si concede al contesto storico-culturale, alle biografie degli autori e all'interpretazione dei testi da parte degli studenti. Questa analisi combinata ha permesso di superare alcune lacune nelle risposte fornite alla domanda sugli approcci didattici.

Ciò che emerge dai risultati raccolti è la tendenza da parte degli insegnanti a utilizzare una forma "ibrida" o "impura" dell'approccio ermeneutico. All'analisi contenutistica e formale dei testi, l'86% degli insegnanti affianca la contestualizzazione storica e culturale delle opere; il 74% propone attività che possano attualizzare i testi²; il 70% concede spazio alla biografia degli autori. Tutti tranne due lasciano spazio all'interpretazione personale degli studenti. Tutte queste attività messe in relazione rimandano all'approccio ermeneutico.

- 2 Verosimilmente, questa percentuale è molto più alta. Tuttavia, non tutti gli insegnanti hanno spiegato nel dettaglio le attività che fanno. Sono state conteggiate soltanto le risposte in cui non vi è dubbio sul fatto che vengano svolte attività di attualizzazione dei testi.

L'approccio ermeneutico prevede due fasi: una prima fase di commento e una seconda fase di interpretazione del testo. Durante la prima fase, il lettore si concentra sull'analisi di quello che Szondi (1995), chiama "sensus literalis" (p. 6), cioè il senso letterale e immediato dell'opera. Il lettore analizza in modo oggettivo le caratteristiche formali e contenutistiche del testo al fine di estrapolare le informazioni necessarie alle attività interpretative previste dalla seconda fase (Spaliviero, 2020). Questa fase si esplica a sua volta in tre sottofasi (Caon, Brichese, Rutka, Spaliviero, 2020). La prima sottofase è quella della storicizzazione (Caon, Brichese, Rutka, Spaliviero, 2020). L'opera viene contestualizzata all'interno del quadro storico-culturale in cui l'autore ha operato. Per completezza, durante la storicizzazione dell'opera, alcuni insegnanti fanno riferimento anche alla biografia e alla poetica dell'autore (Spaliviero, 2020). La seconda sottofase coincide con l'attualizzazione; l'opera viene messa in dialogo con il presente, a partire, come Spaliviero (2020) spiega, dai suoi "elementi formali (linguistici e stilistici)" e dalle sue "tematiche (dell'immaginario, etiche, politiche ecc.)" (p. 62). La terza sottofase coincide con la valorizzazione dell'opera, momento durante il quale gli studenti emettono dei giudizi critici argomentando il loro punto di vista attraverso riferimenti al testo in esame (Spaliviero, 2020).

Tuttavia, a parte tre docenti che hanno apertamente dichiarato di seguire l'approccio ermeneutico, gli altri sembrano adattarlo in modo personale alle proprie necessità didattiche. La maggior parte dei docenti concede alle diverse fasi e sottofasi previste dal metodo ermeneutico un tempo molto variabile che cambia in base alle esigenze specifiche della classe. Inoltre, sebbene nella maggior parte dei casi i docenti non lo abbiano specificato con precisione, l'ordine delle varie fasi e sottofasi spesso si discosta da quello standard. Per tale ragione, questo approccio può essere considerato una forma "ibrida" o "impura" dell'approccio ermeneutico.

Potrebbe altresì essere corretto concepire questo approccio anche come una combinazione eclettica dei metodi storico, formalista e/o strutturalista ed ermeneutico. Entrambe le concezioni possono ritenersi valide. Tuttavia, definirle in modo chiaro e netto sarebbe qui, un'operazione inutilmente ardua, poiché ciò che risulta interessante da notare è il fatto che gli insegnanti sembrano sentire la necessità di adattare e modificare gli approcci per meglio rispondere alle esigenze degli studenti. Gli approcci didattici, effettivamente, non vanno adottati in modo dogmatico, rigido e fisso, ma vanno sfruttati nella loro flessibilità per stimolare competenze diverse e modellare l'insegnamento ai diversi profili cognitivi.

3. Metodologie di insegnamento

Benché il 76% degli insegnanti abbia dichiarato di fare ricorso alla lezione frontale, questa viene affiancata da metodologie più innovative. Circa il 76% dei docenti ha dichiarato infatti di integrare la lezione frontale con attività più creative, dialogate e partecipative. Questa combinazione può essere una strategia didattica molto efficace. Da un lato, la lezione frontale permette una trasmissione lineare e chiara dei contenuti, consentendo di

fornire una conoscenza di base agli studenti (Vannini, 2019). Dall'altro lato, l'adozione di metodologie innovative permette di superare i limiti della lezione frontale, come la scarsa stimolazione del pensiero critico e l'interazione tra discenti. A tal fine, molti docenti introducono attività che possano dinamizzare la lezione e promuovere un apprendimento più attivo e cooperativo, valorizzando le risorse del gruppo classe.

Tra le attività più diffuse, considerate come "innovative", vi sono i lavori di gruppo, indicati dal 51% degli insegnanti. Questi lavori consentono di insegnare in modo esplicito le abilità sociali: incoraggiano l'interazione fra gli studenti e stimolano lo sviluppo della consapevolezza a riguardo delle proprie responsabilità personali, in quanto gli obiettivi comuni possono essere raggiunti soltanto dallo sforzo congiunto di tutti i membri del gruppo (Mariani, 2010; Plante, 2012; Taylor, MacKenny, 2008). Nel caso specifico dell'educazione letteraria, inoltre, questi lavori permettono di coinvolgere più profondamente gli studenti che, come messo in luce dal 25% dei docenti, sono poco interessati alla disciplina o mostrano uno scarso impegno.

Un lavoro interessante da segnalare, a questo riguardo, che integra al contempo la metodologia della classe inversa – indicata dal 28% degli insegnanti – è quella proposta da un insegnante di letteratura anglofona (53³), che dice di lavorare secondo la modalità EAS (Episodi di Apprendimento Situato), elaborata da Pier Cesare Rivoltella e il team di CREMIT (vedi Rivoltella, 2015). Gli episodi di apprendimento situato si articolano in tre fasi: una fase preparatoria, in cui gli studenti svolgono spesso attività in modalità *flipped classroom*; una fase operativa, in cui gli studenti producono in gruppo un artefatto in classe; una fase ristrutturativa di riflessione su quanto appreso (vedi i-Metodi; Perfetti, 2019).

Nel caso specifico dell'insegnante in questione, questo ha spiegato di avviare il lavoro inviando agli studenti un video da guardare a casa, accompagnato da domande a cui dover rispondere. Successivamente, a scuola, gli studenti sono invitati a produrre in gruppo un artefatto su un argomento assegnato. Una volta completato, l'artefatto viene presentato da ciascun gruppo, quindi commentato e valutato dall'insegnante che, se necessario, integra i contenuti con una lezione frontale per rispiegare gli autori o il periodo storico-letterario trattato (53). Questo tipo di attività permette di offrire agli studenti spazi di lavoro cooperativo e momenti di apprendimento significativo (Perfetti, 2019).

Un altro tipo di attività scelto frequentemente è quello del laboratorio di lettura e scrittura creativa, proposto dal 39% degli insegnanti. Dell'importanza della scrittura creativa ha parlato Simone Giusti (2012) in *L'educazione interculturale: storie che fanno la differenza*. Come Giusti ha sottolineato, questo tipo di attività ha innumerevoli vantaggi; la scrittura creativa stimola lo "sviluppo di competenze di auto-orientamento, [...], e di competenze interculturali, come per esempio la capacità di decentramento, ovvero di cambiare punto di vista e di osservare sé stessi dall'esterno" (p. 45). A ciò, nell'ambito

3 In questo capitolo, i riferimenti e le citazioni dei docenti che hanno risposto al questionario ("Metodi e approcci nell'insegnamento delle letterature nella scuola secondaria di secondo grado") vengono fatte con il numero che li identifica all'interno dei risultati del questionario che è stato loro somministrato.

strettamente letterario, si può aggiungere anche la possibilità di approfondire le conoscenze delle tecniche narrative e di determinati testi in modo più dinamico e attivo. Questo avviene soprattutto con esercizi di riscrittura dei testi, di redazione di seguiti per le storie, di costruzione di dialoghi immaginari fra i personaggi delle opere lette oppure tra lo studente e uno scrittore. Attraverso queste attività, gli studenti possono appropriarsi meglio dei testi e dei loro intrecci, facendoli propri ed esperendo in prima persona il *fare letteratura*.

Alcune consegne di esercizi di scrittura creativa segnalate dai docenti sono:

- “Redazione di poesie in libertà da parte degli studenti magari da svolgere all’aperto” (9)
- “Immagina di aggiungere 6 strofe alla poesia Liberté di Paul Eluard, conservando la struttura formale, cosa scriveresti? [...]” (5)
- “Problem solving: continua la storia; immagina di essere quel protagonista...cosa faresti?” (71).

Degno di nota è anche il *debate*, dispositivo indicato dal 17% dei docenti. Come anche le altre metodologie indicate finora, il *debate* non consente solo di sviluppare le conoscenze letterarie, ma anche una serie di competenze che vanno al di là della sfera letteraria, come la capacità di elaborazione attiva dei contenuti, lo sviluppo del pensiero critico e delle capacità argomentative e retoriche (Alessandri, 2021; Indire).

Alcuni docenti hanno fatto esempi pratici di *debate* in classe. Un’insegnante di Letteratura italiana e latina, per esempio, ha detto di proporre ai suoi studenti un dibattito sull’amore, a partire dai testi di Lucrezio e Catullo, per spiegare se, secondo loro, l’amore sia un processo spirituale o carnale (6). Un altro insegnante ha affermato di aver organizzato un confronto sul personaggio di Gertrude, durante lo studio dei *Promessi Sposi*, per stabilire se Gertrude sia vittima o colpevole (44).

Altre attività interessanti per rendere l’apprendimento più attivo e coinvolgente segnalate dagli insegnanti sono la visione di film (12%), lo *storytelling* (4%), il *jigsaw* (3%), l’*outdoor education* (1%) e i laboratori teatrali (4%).

4. Metodi di valutazione

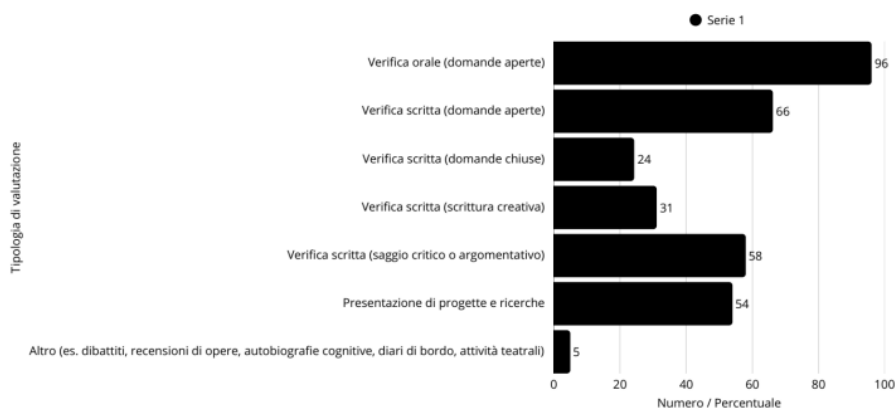


Fig. 1: Tipologia di valutazione adottate

Come si può osservare dalla figura 1, i docenti intervistati utilizzano diverse tipologie di attività per valutare le competenze degli studenti. Tuttavia, emerge chiaramente la propensione a somministrare forme di valutazione tradizionali, come mostrano i dati relativi alle verifiche scritte (66%) e orali (96%). Vi è comunque la volontà di integrare la valutazione con attività di orientamento più costruttivista, come suggeriscono i dati relativi ai saggi (58%), alla scrittura creativa (31%) e alle presentazioni di progetti e ricerche (54%), che permettono di valutare non solo ciò che lo studente sa, ma anche come utilizza le sue conoscenze. Attività innovative, come dibattiti, recensioni di opere letterarie, autobiografie cognitive, diari di bordo e attività teatrali, sono state indicate, invece, soltanto da una piccolissima percentuale di insegnanti.

5. Materiali di supporto alla didattica

Questa sezione presenta i dati relativi ai materiali utilizzati per le lezioni, in particolare i libri di testo. La decisione di porre delle domande su questi aspetti risiede nel fatto che la loro scelta è un vero e proprio atto pedagogico che può rivelare molto sulle tendenze didattiche di oggi. Il 95% dei docenti ha dichiarato di utilizzare il libro di testo, confermando come questa pratica sia ancora molto solida in Italia rispetto ad altri paesi europei quali, per esempio, la Francia o il Regno Unito.

La scelta del manuale, spesso collegiale, è una scelta molto importante. Questo è per il ruolo che il libro di testo riveste nel processo di apprendimento degli alunni. Il libro di testo è uno strumento di apprendimento, ma anche una porta aperta a tutti verso il sapere che garantisce pari opportunità di apprendimento agli studenti. Non a caso, un insegnante ha detto di adottare il libro di testo per “un’istanza di democraticità” (26).

Il modo in cui i manuali sono strutturati, che non è in alcun modo casuale, ma è legato fortemente sia alle linee guida ministeriali, sia agli approcci didattici degli autori, influenza profondamente la percezione della disciplina da parte degli studenti. I criteri di scelta hanno dunque un'importanza fondamentale.

Con il questionario inviato agli insegnanti, si è voluto indagare quali siano i fattori che influiscono sulle adozioni dei manuali. La figura 2 mostra questi fattori e il numero percentuale di insegnanti che li hanno indicati. Va sottolineato che non tutti gli insegnanti hanno fornito dettagli a questo riguardo e che, spesso, hanno menzionato più di un criterio di scelta.

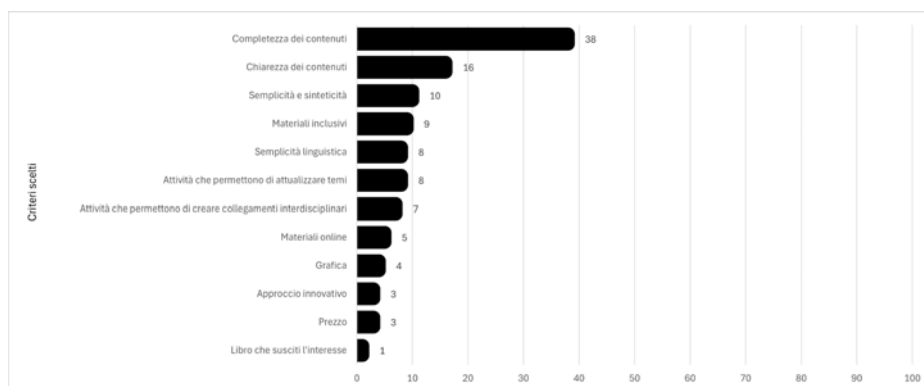


Fig. 2: Criteri di scelta per l'adozione dei manuali

Non sorprende che il criterio più indicato sia la completezza dei contenuti (38%)⁴. Ciò che è emerso è che un libro di testo è ritenuto completo quando presenta una parte culturale ricca e un numero di testi ampio, correlato anche da apparati critici adeguati all'analisi dei testi presentati. Parzialmente in contrasto, è il 10% che ha indicato di prediligere manuali semplici e sintetici; la sinteticità, effettivamente, garantisce generalmente un minore grado di approfondimento e scelta dei testi.

Altri fattori importanti sono la chiarezza dei contenuti (16%) e la semplicità linguistica (8%). L'accessibilità del manuale è fondamentale per avvicinare gli studenti allo studio. Un 9% dei docenti considera importante la presenza di materiali inclusivi per facilitare lo studio a chi ha difficoltà, mentre un altro 7% ritiene utile che ci siano attività che permettono di fare collegamenti disciplinari.

Un dato che colpisce è che solo il 3% dei docenti sceglie il libro per l'approccio innovativo. Dal momento che il 76% dei docenti ha dichiarato di proporre metodologie innovative, questo dato suggerisce che le attività meno tradizionali vengono possibilmente ideate dagli insegnanti senza il supporto del libro. Casi analoghi sono quelli relativi alla

4 Un 11% degli insegnanti ha indicato come criterio soltanto la presenza di una buona quantità di testi, senza menzionare le parti culturali.

presenza di materiali online di complemento al libro cartaceo e alla presenza di attività che permettano di aggiornare le tematiche. Benché il 55% degli insegnanti abbia spiegato di fare uso di queste risorse, solo il 5% ha affermato di prendere in considerazione questo aspetto nella scelta del manuale.

Similmente, nonostante il 74% abbia detto di cercare di aggiornare sempre i testi, solo l'8% ha indicato la presenza di attività che consentono l'aggiornamento delle tematiche trattate nei testi come criterio di scelta. Come nel caso dell'approccio innovativo, è altamente probabile che gli insegnanti forniscano agli studenti delle risorse per questo tipo di esercizio.

La grafica e la capacità di suscitare interesse sono stati indicati rispettivamente solo dal 4% e dall'1%. Tuttavia, questi aspetti non sono trascurabili. Il modo in cui un libro di testo è strutturato sia graficamente sia contenutisticamente influisce molto sulla risposta degli studenti e sul livello di difficoltà che avranno nel processo di apprendimento.

Nonostante le note ministeriali che fissano un tetto massimo di spesa, il prezzo è un criterio di scelta solo per il 3% dei docenti. Se, da un punto di vista puramente didattico, non è effettivamente un fattore importante, è un aspetto di cui bisogna comunque tenere conto.

È interessante notare che nessun docente di letteratura moderna abbia apertamente indicato come criterio quello della decolonizzazione. Molto spesso i libri di testo propongono opere e autori considerati canonici e sono poco aperti ad autori di seconda generazione, migranti o provenienti da aree geografiche differenti da quelle dei confini europei, nonostante la ricchezza di questa letteratura, come numerosi studi hanno già messo in luce (Planel, 2021; Zannoni, Sirotti, 2019; Beyer, 2022). Queste opere, spesso ultra-contemporanee, favorirebbero la riflessione sul mondo di oggi, rispondendo al contempo alle necessità di una scuola sempre più multietnica e a un'utenza che esprime poco interesse per questa disciplina spesso ritenuta stantia e lontana. Questo punto è stato sollevato anche da Spaliviero (2020) che in *Educazione letteraria e didattica della letteratura* esprime l'urgenza di un cambiamento dei manuali in questo senso:

Considerati i cambiamenti culturali e ideologici degli ultimi decenni e la natura sempre più multietnica della realtà scolastica italiana è fondamentale aggiornare la proposta contenutistica in prospettiva interculturale, affinché essa non rispecchi più solamente la tradizione nazionale o eurocentrica, ma si apra alle forme di espressione che riflettono le dinamiche sociali e culturali odierne e vada incontro alle inclinazioni estetiche degli studenti (p. 130).

La piccola percentuale (5%) di insegnanti che non usa il manuale fornisce materiali alternativi, quali: dispense, presentazioni multimediali e risorse adattate alle esigenze degli studenti con un BES. Rinunciare al manuale offre maggiore spazio nella selezione dei brani e degli argomenti da trattare. Tuttavia, il tempo richiesto da tale operazione, così come la precarietà dei docenti, limita molto le scuole nel produrre i propri materiali in modo coordinato fra i vari docenti e dipartimenti, riconfermando la centralità del libro nel contesto educativo contemporaneo.

6. Utilizzo di risorse multimediali

Il 95% degli insegnanti ha dichiarato di utilizzare risorse multimediali. Tra queste, oltre ai materiali digitali del libro citati sopra, vi sono i video trovati online (85%), le piattaforme e-learning (31%) e i podcast (30%). Vengono altresì menzionate da alcuni docenti presentazioni multimediali, film, canzoni, opere d'arte, documentari e l'uso dell'intelligenza artificiale.

L'adozione di tutte queste risorse, soprattutto quelle digitali, è una prassi ormai obbligata. Gli studenti di oggi sono, per usare un'espressione di Prensky (2021), dei "digital natives". Questi ragazzi, come spiega Ferri (2008), crescono in "un ambiente cognitivo a dimensioni multiple" (p. 24). La tecnologia fa parte della loro quotidianità dalla nascita ed è impensabile, oggi, concepire la didattica senza considerare questo aspetto. Tuttavia, quest'utilizzo va sempre ben valutato nella sua complessità e attuato in modo programmato secondo regole ben precise. Questo perché, come suggerisce Favaro (2012), l'uso della tecnologia non è neutro, ma "produce effetti precisi in diversi ambiti: quello strettamente pedagogico [...], quello psicologico [...], quello cognitivo [...]" (p. 69).

Oltre a ciò, si può aggiungere il rischio di banalizzare contenuti e attività e incentivare la dipendenza digitale, che ha già tassi molto elevati. Nel caso dell'intelligenza artificiale, vi sono inoltre una serie implicazioni etiche ed ambientali che non possono certamente essere ignorate, ciò che obbliga a una valutazione ponderata di questo strumento.

7. Conclusione

I dati raccolti, seppur parziali, hanno messo in luce la varietà di pratiche, visioni e metodologie didattiche che caratterizzano l'insegnamento della letteratura in Italia oggi, prefiggendosi come punto di partenza per altri studi e approfondimenti. È emerso che l'approccio più diffuso sia una forma ibrida dell'approccio ermeneutico, nata da un adattamento personale da parte dei docenti. Durante le lezioni, sembra esserci interazione tra il contesto storico in cui l'opera è stata scritta, la realtà degli studenti, l'analisi formale e contenutistica dei testi e l'interpretazione personale. Oltre alla lezione frontale, che è la metodologia maggiormente adottata, quasi tutti i docenti integrano con lavori di gruppo, discussioni, attività in modalità *flipped classroom* ed esercizi di scrittura creativa volti a incoraggiare un apprendimento più attivo, responsabile e creativo. Le lezioni vengono dinamizzate anche dall'uso di risorse multimediali, scelta ormai obbligata dai cambiamenti culturali e ideologici degli ultimi anni, ma il cui uso va sempre ben contestualizzato e regolamentato. L'adozione del libro di testo si riconferma una pratica didattica diffusissima. I criteri di scelta sono vari e molto diversi tra loro; i più seguiti sono quelli della completezza e della chiarezza.

Poiché non tutti i dati raccolti dal questionario somministrato ai docenti sono stati elaborati in questo capitolo, sarebbe interessante elaborarli in ulteriori studi per approfondire la questione dell'interpretazione personale, dello sviluppo del senso critico degli

studenti attraverso la letteratura e della valorizzazione della sua dimensione etica e politica. Sarebbe altresì interessante confrontare le tendenze didattiche nell'insegnamento della letteratura in Italia con altri contesti educativi nazionali per evidenziare eventuali differenze e similitudini ed esplorare quindi la condizione dell'educazione letteraria in un'ottica transnazionale.

Bibliografia

- Alessandri L. (2021). *Il debate e la didattica: un laboratorio di democrazia*. Pavia: Blonk.
- Bagoly-Simó P., Sikorová Z. (2021). Textbooks and Educational Media: Perspectives from Subject Education. In P. Bagoly-Simó, Z. Sikorová (a cura di), *Proceedings of the 13th IARTEM Conference 2015* (pp. 1-23). Berlin: Springer International Publishing.
- Beyer C. (2022). *Decolonising the Literature Curriculum*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Caon F., Brichese A., Rutka S., Spalviero C. (2020). *Percorsi letterari con l'apprendimento cooperativo. Testi scelti di letteratura italiana da Dante a Galileo*. Trento: Erickson.
- Daunay B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157, 43-51.
- Favaro L. (2012). Tecnologie ragazzi “fuori” della scuola: un punto di partenza per riflettere sull'introduzione delle tecnologie nei contesti formali di insegnamento. In F. Caon, G. Serragiotto (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni* (pp. 69-83). Torino: UTET.
- Ferri P. (2008). *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Giusti S. (2012). L'educazione interculturale: storie che fanno la differenza. In E. De Carlo (a cura di), *Competenze e biografie in azione. Proposte operativo-didattiche di Lifelong Learning nelle organizzazioni complesse*. Milano: Franco Angeli.
- Indire, *Debate (argomentare e dibattere)*. Consultato il 4 maggio 2025: from <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate>.
- i-metodi. Metodologie didattiche a confronto. *EAS*. Consultato il 4 maggio 2025: from <https://www.metodologiedidattiche.it/eas/>.
- Mariani L. (2010). *Saper Apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Mongenot C., Bishop M.F. (2007). Chronique “didactique de la littérature”. Où en est l'enseignement de la littérature? *Le français aujourd'hui*, 159, 119-124.
- Perfetti S. (2019). Metodo degli EAS e didattica inclusiva nella scuola delle competenze. *Pedagogia più didattica*, 5.2.
- Planel N. (2021). Que la décolonisation littéraire commence ! Essai sur Pour une littérature-monde, *Cahiers Sens public*, 31.2, 93-111.
- Plante I. (2012). L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35.4, 252-283.
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9.5, 1-6.
- Rivoltella P.C. (2015). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Spalviero C. (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

- Szondi P. (1995). *Introduction to Literary Hermeneutics* (M. Woodmansee, Trad.) Cambridge: Cambridge University Press. (pubblicazione originale 1975).
- Taylor G.R., MacKenny L. (2008). *Improving Human Learning in the Classroom. Theories and Teaching Practices*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Vannini I. (2010). *La qualità della didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- Zannoni F, Sirotti A. (2019). Nuovi italiani crescono. La letteratura migrante come strumento didattico nella scuola superiore di secondo grado, *Educazione interculturale*, 17.1, 163-177.

IV.
Il canone tra critica letteraria e scuola

Federico Masci

Emma De Pasquale

Simone Marsi

Matteo Largaiolli

Massimiliano Manganelli

IV.1

L'esperienza e le parole: la manualistica di Lidia De Federicis

Federico Masci

Recensendo nei primi anni Duemila un libro di Raffaele Simone dedicato alle trasformazioni culturali della modernità, Lidia De Federicis si sofferma sul mutamento dello strato simbolico che caratterizzerebbe la generazione dei nati dopo gli anni Settanta, osservando come queste nuove generazioni si orientino verso una forma di sapere che privilegia un linguaggio di costruzione dell'esperienza meno esplicito, ma in cui l'esperienza vissuta assume maggior peso rispetto alla sua descrizione diretta: "Le nuove generazioni passano a una forma di sapere che propende verso un linguaggio che non dice ma allude, verso una comunicazione in cui vivere le esperienze conta più che descriverle" (De Federicis, 1997, p. 123). Questa consapevolezza della necessità di dialogare con le nuove generazioni, adeguandosi alle loro differenze culturali, si combina con una riflessione critica sulla scuola e sulle sue rappresentazioni istituzionali. Negli stessi anni, De Federicis si interroga sulle scritture dedicate alla scuola, chiedendosi quale sia oggi la funzione di un apparato istituzionale predisposto alla formazione dei giovani, se esso abbia cessato di essere l'agenzia primaria di trasmissione culturale e di trasgressione dei ruoli sociali, e quale possa essere, ancora, la sua realtà:

Cos'è infine la scuola, questo apparato che il mondo moderno aveva istituzionalmente predisposto per la cultura dei giovani? Se è vero che forse ha cessato di essere la principale agenzia formativa, se ha cessato d'essere nella realtà vissuta il principale soggetto della trasgressione, quale sarà la sua (epigonale) realtà? (p. 123).

Partendo da questi punti d'arrivo parziali, maturati nel corso di decenni di riflessione, è possibile evidenziare due atteggiamenti fondamentali che informano sia il percorso formativo sia l'orientamento critico della studiosa: da una parte, la consapevolezza della complessità dei processi formativi; dall'altra, la tensione verso una scuola inclusiva e capace di rispondere alle esigenze sociali emergenti, in particolare nei confronti delle donne, la cui libertà e partecipazione culturale erano tradizionalmente limitate. Nel volume del 2001 *Le donne nella scuola*, De Federicis approfondisce come la scuola abbia influenzato l'accesso femminile alla cultura e alla formazione, osservando che le dinamiche di esclusione e selezione permanevano anche in contesti apparentemente ordinari: la sua espe-

rienza personale, descritta con riferimenti alla propria infanzia e all'istruzione ricevuta, serve a testimoniare anche come le origini popolari, combinate con studi umanistici, rappresentassero insieme strumenti di formazione e meccanismi di segregazione: "La mia scuola separava ed escludeva. Che ne sapevano i sanpaolini, compagni di giochi di strada, dell'ira di Achille e degli infiniti lutti adottati agli Achei che sancivano l'ingresso in prima media e si stampavano nelle menti infantili di noi indirizzati al proseguimento degli studi?" (De Federicis, 2001, p. 20). Questo intreccio di fattori costituisce il contesto iniziale di una parte del percorso intellettuale di De Federicis. Tra questi la riflessione critica sulla cultura umanistica continua a rappresentare un punto di riferimento essenziale, arricchita dal confronto con la cultura di sinistra e con la riflessione pedagogica novecentesca. L'attività della studiosa, tra anni Sessanta e Settanta, si definisce proprio in corrispondenza delle esigenze di aggiornamento degli obiettivi didattici e della riorganizzazione di un sistema educativo volto per la prima volta verso l'inclusione di nuovi soggetti sociali e verso l'enucleazione di problematiche parzialmente inedite, come suggeriscono Dal Paso e Laurenti (2017):

L'inserimento della metodologia della ricerca, dei curricula, dei laboratori in questi anni intende cambiare le modalità dell'insegnamento e dell'apprendimento, anche per garantire una maggiore apertura al mondo esterno ed alle problematiche quotidiane, compresa la vita reale della società, delle famiglie ed in particolare dei ragazzi: si tratta in sostanza di svecchiare il sistema scolastico. La contestazione studentesca (a cominciare dal 1965), anche se non priva di contraddizioni, ebbe il merito di porre al centro delle questioni politiche i problemi presenti e connessi con la scuola: gestione burocratica e fiscale, selezione, metodologie antiquate, inserimento nel mercato del lavoro, accesso all'università, sistemi di valutazione, modalità di vita all'interno della scuola, partecipazione al governo del sistema scolastico (p. 51).

Dopo la curatela di un'antologia dedicata al Novecento assieme a Giovanni Arpino e in concomitanza con l'avviamento, da parte di Loescher, della collana *Scienze dell'educazione*, viene pubblicata nel 1973 l'antologia *Lettura e ricerca*, nata dalla collaborazione tra il pedagogista Francesco De Bartolomeis e tre insegnanti delle scuole superiori: Lidia De Federicis, Laura Marchiaro e Giuliana Tedeschi. L'opera, nelle sue intenzioni, sembra allontanarsi parzialmente dallo schema consueto della forma antologica, disponendo i materiali selezionati in vista di una lettura non casuale, programmata attraverso uno strumentario laboratoriale comprendente schemi guida per letture, e sembra mettere in crisi il tradizionale rapporto verticale tra docente, strumenti didattici e studenti, superando un processo educativo centrato sull'apprendimento passivo e sulla mera trasmissione dei contenuti. Il manuale si pone in dialogo con le esperienze didattico-pedagogiche sviluppatesi a partire dalla seconda metà del Novecento, in particolare con quelle che recuperano alcune istanze dell'attivismo. In questo quadro possono essere riprese in modo esplicito posizioni riconducibili alla riflessione pedagogica dell'epoca, secondo cui il fine dell'attività intellettuale:

[...] non può essere conseguito tramite una trasmissione di notazioni, che, anzi, esige una serie di operazioni pratiche e mentali, di complessità crescente secondo un certo dosaggio che tenga conto sia dei livelli ricettivi del fanciullo, sia degli standards culturali che gli stanno di fronte. Ciò che si chiede è invece un tipo ordinato di attività che trovi origini e collegamenti negli interessi dei soggetti, ma che risponda per altro verso alle esigenze proprie dei diversi campi del sapere umano (Ciari, 1973, p. 14).

Lettura e ricerca sono poi due termini chiave che riescono ad implicarsi reciprocamente. La ricerca consiste nella possibilità di “introdurre nel processo educativo una molteplicità di strumenti [...] per fare concentrare attenzioni su problemi e favorire uno scambio di idee” (De Bartolomeis, De Federicis, Marchiaro, Tedeschi, 1973, p. X). La lettura, dal canto suo, si configura come un’esperienza educativa attiva, delimitata dall’utilizzo dei numerosi strumenti di valutazione e misurazione forniti. Leggere corrisponde, secondo De Bartolomeis, ad uno strumento fondamentale per la comprensione di sé, permettendo la scoperta di nuovi contenuti; attraverso di essa si riorganizzano i sistemi di spiegazione e interpretazione, rafforzando le capacità critiche e i processi mentali. L’influenza della pedagogia debartolomeisiana, combinata con tecniche didattiche di impronta freinetiana, che prevedono “di attivare un nuovo sviluppo in una direzione costruttiva inedita” (Goussot, 2016, p. 96), consente al manuale di valorizzare dinamiche cooperative basate su tentativi, inferenze e ipotesi, con una progettazione volta a una diversa ed efficiente organizzazione al processo educativo. *L’Esperienza e le parole*, di pochi anni successivo, rinnova parzialmente queste premesse pur con bersagli polemici diversi. Il dato con cui è ormai inevitabile confrontarsi è ancora più di prima “la crisi della tradizione umanistica come luogo privilegiato della formazione scolastica” (De Federicis, 1976, p. 39), e la necessità di verifica di uno strumento “come il manuale di storia letteraria, affiancato a distanza dall’antologia, inevitabilmente asservito a forme di trasmissione del sapere passive e autoritarie, così come portato a proporre ricostruzioni semplificate e ideologiche degli intricati percorsi della storia” (Ceserani, 2010, p. 500).

Di fronte a un simile stato di cose possono essere considerati sia i modi errati con i quali le lettere italiane vengono insegnate, mantenendo “una ostinata fedeltà al programma (conservazione del contenuto letterario tradizionale trasmesso secondo i moduli storicistici in base ai quali i programmi furono formulati)” (De Federicis, 1976, p. 42) sia la professionalità degli insegnanti. Una professionalità da riprogrammare in docenti che, da una parte, colmano la loro materia “con i contenuti di altre discipline e spesso con un generico sociologico e psicologismo” (p. 43) e dall’altra smarriscono “ogni certezza riguardo all’oggetto del loro insegnamento”. La risposta manualistica a cui De Federicis si applica, del resto, prima e attraverso *Il materiale e l’immaginario*, si appoggia su obiettivi chiari, come dichiara in un contributo scritto dei primi anni Ottanta:

Rafforzare le competenze linguistiche ed estenderle al linguaggio della disciplina, porre i presupposti che rendono possibile la ricerca delle informazioni, presentare strumenti per la comprensione di testi di vario genere, marcare la specificità lette-

riaria e orientare lo studente rispetto al sistema delle comunicazioni (De Federicis, 1984, p. 842).

Nel manuale in oggetto, ad esempio, l'educazione alla specificità del messaggio poetico non trova necessariamente giustificazione nell'ambito delimitato della storia della poesia come forma letteraria dotata di un alto grado di specificità, ma avviene sempre in rapporto ai linguaggi non verbali e al sistema della comunicazione: "Senza l'attività di comunicazione, noi saremmo delle creature estranee a noi stessi e agli altri, incapaci di capire e di farci capire come se fossimo arrivati da un lontano pianeta su un luogo ignoto e inconnoscibile. Non potremmo conoscere il mondo che viviamo" (De Bartolomeis, De Federicis, Marchiaro, Tedeschi, 1973, p. 43).

Proprio per questa ragione vengono messi in parallelo una frase tratta da un quotidiano e la poesia di Corrado Govoni *Ventagli giapponesi: Paesaggio*. Cosa cambia? Il messaggio e le modalità della sua costruzione e manifestazione, come cerca di sottolineare la serie di esercizi proposta dopo l'antologizzazione: "Tra i colori del paesaggio, alcuni non sono indicati esplicitamente, ma li possiamo intuire attraverso gli elementi della descrizione: prova a individuarli" (p. 58). O ancora, nella logica del lavoro individuale e di gruppo: "Prova a descrivere a tua volta un oggetto che ti sembri adatto e che abbia un carattere altrettanto insolito" (p. 59). Ma il caso di De Federicis non deve essere rubricato a caso isolato, e può essere fatto reagire con il vario sistema di rotture e infrazioni dei codici che avevano accompagnato gli anni Sessanta e Settanta. In questo contesto il ruolo degli insegnanti, come suggerisce la studiosa torinese in un contributo dedicato alla scuola negli anni Sessanta e Settanta, fu caratterizzato dalla volontà di operare "come se l'istruzione scolastica fosse un bene, un bene da sottrarre al possesso esclusivo delle classi dirigenti, e da redistribuire mandando più gente a scuola e per un tempo più lungo, nella scuola di tutti, quella pubblica" (De Federicis, 1989, p. 200). Da questo punto di vista uno dei bersagli polemici più importanti, almeno dal punto di vista didattico-disciplinare, e per quanto riguarda lo studio della letteratura italiana, non può che essere lo storicismo, con tutto un corollario di manifestazioni storiografiche basato, come suggerisce negli stessi anni Lore Terracini, su "criteri di valutazione per cui tra A che viene prima e B che viene dopo tutto è visto a posteriori; A anticipa B; B è già quasi moderno, A è primitivo" (Terracini, 1980, p. 50). In questi casi "la ricezione comune coincide in un grado O di ricezione, cioè la rinuncia a capire" (p. 51).

Risaltano del resto molti punti di contatto tra il lavoro di De Federicis e quello di altri manuali composti tra fine anni Settanta e Ottanta, dove risalta il tentativo di trasformare lo spazio occupato dal manuale di antologia in uno strumento di lavoro critico da destinarsi all'attenzione di studenti che, accompagnati da una figura di riferimento, vengano coinvolti in un dibattito fondato sul dialogo. Tra questi, il lavoro di Lanfranco Caretti e Giorgio Luti, *La letteratura italiana per saggi storicamente disposti*, pubblicato da Mursia tra il 1972 e il 1973, si configura come una forma ibrida di storia-antologia, che rielabora in modo significativo il modello tradizionale del manuale di storia della letteratura con appendice antologica ordinata per secoli o categorie storico-estetiche. Qui la rinuncia a quella struttura si traduce in uno strumento di approfondimento: per ciascun periodo o

autore vengono infatti raccolti contributi critici di diversa natura. Questa impostazione mira non solo a inquadrare storicamente le opere, ma anche a offrire, attraverso una bibliografia selezionata, percorsi di lettura capaci di approfondire i problemi e di introdurre nuove interpretazioni o punti di vista. Il pregio principale dell'opera sta quindi nella possibilità della stessa di rendersi totalmente fruibile, grazie a una struttura aperta, dove materiali diversi si prestano a servire come punto di partenza ricerche e letture. Altro esempio può essere rappresentato dall'antologia *tesi antitesi - argomenti e testi di letteratura e storia per le scuole superiori*, edita dalla casa editrice Giacomo D'Anna tra il 1975 e il 1979, che rappresenta un esemplare di modello storiografico-antologico più che valido. L'opera si presenta come una corposa antologia che cerca di ordinarsi per problemi culturalmente rilevanti, invece che attraverso la divisione per secoli o per movimenti letterari, e che, oltre a mettere in comunicazione grandi autori e testi minori, apre verso le letterature straniere. In questo caso quindi la struttura convenzionale dell'impianto antologico viene sfruttata, come poteva dimostrare parzialmente già il manuale di Giorgio Luti e Lanfranco Caretti, al massimo delle sue potenzialità, e viene investita di una forte tensione centrifuga: non più e non solo collettore di brani eccellenti, arbitrariamente selezionati e commentati, ma anche oggetto dal consistente potenziale laboratoriale.

Dal momento che, quindi, la nozione di letteratura appare allargata al massimo, perché molti sono gli ambiti discorsivi catalogati, "l'antologia tende a trasformarsi in raccolta di materiali per ricerche, che sono tenuti abilmente insieme solo dagli ampi saggi introduttivi e dai commenti" (Ceserani, 1975, p. 108). Tali necessità riformatrici però, che oltre a costituire un momento essenziale per il percorso della studiosa verranno poi funzionalizzate in maniera paradigmatica dal manuale costruito assieme a Ceserani, servono a valorizzare due aspetti didattico-letterari. Il primo consiste nel salvaguardare nell'uso scolastico "la qualità difficile del testo letterario (stratificazione più ricca, variazioni, scarti rispetto alle forme ordinarie della comunicazione; mediazioni multiple rispetto al referente)" (De Federicis, 1984, p. 842). Il secondo, e qui sembra agire ancora in maniera maggiormente mediata l'influenza delle teorie pedagogiche freinetiane e dell'attivismo, è la capacità di costruire, tramite lo strumento didattico, un prontuario ripetibile di contributi critici utile per affiancare il lavoro in classe e attivare le abilità in proprio degli allievi: "attivare quindi ogni forma di lavoro sui testi ed esercizi di scrittura di vario genere; estrarre dalla strumentazione critica procedure trasferibili, ricavarne applicazioni possibili anche a scuola" (p. 840). Una operazione didattica mossa da volontà di storicizzazione, che voglia fornire una possibilità di comprensione "nella frammentazione di eventi e linguaggi spesso oscuri" (p. 842), facendo emergere dai testi letterari "la ricchezza di possibilità comunicative che ne è tipica, grazie all'uso appropriato di una pluralità di nozioni e metodi critici", sarà tanto più efficace quanto più sarà in grado di uscire dai testi, e dalle tradizioni che li riguardano, per confrontarli con altri linguaggi e con altre forme di cultura. Cosa rimane nel mondo culturale ed editoriale d'oggi di questa necessità? Cosa può essere salvato in un contesto culturale e scolastico dove sono evidenti

[...] la parcellizzazione: dimensione didattica e culturale nettamente staccate tra di loro; difesa della specificità e specializzazione delle discipline (da una parte i linguisti, dall'altra gli studiosi di letteratura; da una parte lo specifico letterario, dall'altra la storia della cultura, e così via [...]) crisi della critica e degli studi letterari, scoraggiamento e sfiducia negli insegnanti (sempre meno culturalmente preparati), calo vistoso delle competenze, anche linguistiche, dei giovani in età scolastica (Ceserani, 2010, p. 500).

La perdita di centralità didattica del manuale e la radicale ridefinizione dei suoi contesti d'uso tradizionali sembrano oggi produrre un effetto apparentemente contraddittorio: da un lato ne indeboliscono la funzione formativa originaria, dall'altro ne favoriscono una progressiva inflazione d'uso e di circolazione. Il manuale, infatti, non essendo più vincolato a un preciso progetto pedagogico unitario, tende a moltiplicare le proprie destinazioni e a essere impiegato in ambiti sempre più diversificati, perdendo così la coerenza di strumento didattico pensato come supporto organico alla scuola e al suo rapporto con la realtà.

Questa inflazionata marginalizzazione prepara forse però le forme di una nuova necessità, come suggerisce Andrea Zannini in un saggio di pochi anni fa dedicato alla didattica delle discipline storiche:

Complice la grande complessità dei contenuti presenti, e la molteplicità degli apparati didattici, oggi i manuali di storia per la scuola secondaria di primo grado sono invece in grande parte scritti da insegnanti o ex-insegnanti mentre quelli di storia per le superiori tendono casomai a distinguersi per l'impostazione didattica più che a differenziarsi in termini contenutistici o politici. Questo sembra un considerevole passo in avanti. L'insegnante tende a rapportarsi in modo più critico e distaccato rispetto allo strumento-manuale, considerandone i pregi e i difetti in modo 'laico', il che presuppone la possibilità futura di rivedere la scelta di un'adozione e di cambiare un manuale che non viene più ritenuto utile. Rispetto alle generazioni precedenti che non raramente questi nuovi insegnanti dimostrano una maggiore propensione all'apertura, alla novità, alla curiosità storiografica e didattica (Zannini, 2016, p. 507).

Per lo studente il libro scritto non è più uno strumento con cui si ha confidenza, "il primo e più consueto medium da cui attingere informazioni" (p. 508), ma allo stesso tempo la sua contraddittoria presenza continua ad essere sintomo, come suggerisce De Federicis, di "tendenze disordinate, forse vitali pluralismi e anacronismi, certo strane (regressive) correlazioni" (De Federicis, 1997, p. 46), per poter continuare a cogliere "l'incompiuto, l'indecifrato, i cedimenti, le frane, le aperture, quel che corre" (Ricaldone, 2012, p. 2).

Bibliografia

- Caretti L., Luti G. (1972-1973). *La letteratura italiana per saggi storicamente disposti* (3 voll.). Milano: Mursia.
- Ciari B. (1973). *I modi dell'insegnare*. Roma: Editori Riuniti.
- Ceserani R. (1975). L'industria editoriale e la scuola. *Belfagor*, XXX, 1.
- Ceserani R., De Federicis L. (1979-1988). *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico* (10 voll.). Torino: Loescher.
- Ceserani R. (2010). I manuali scolastici tra utopia e compromessi di mercato. In P. Cataldi (a cura di), *Per Romano Luperini* (pp. 497-500). Palermo: Palumbo.
- Dal Passo F., Laurenti A. (2017). *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 a oggi*. Aprilia: Novalogos.
- De Bartolomeis F., De Federicis L., Marchiaro L., Tedeschi G. (1970-1974). *L'esperienza e le parole. Antologia italiana* (3 voll.). Torino: Loescher.
- De Bartolomeis F., De Federicis L., Marchiaro L., Tedeschi G. (1973). *Lettura e ricerca*. Torino: Loescher.
- De Federicis L. (1976). Indicazioni per la didattica dell'italiano nei progetti di riforma della secondaria superiore. In M. Ricciardi (a cura di), *Didattica dell'italiano* (pp. 36-45). Torino: Stampatori.
- De Federicis L. (1984). L'insegnamento e gli studi letterari; formazione scientifica e formazione generale. *L'arte dell'interpretare. Studi critici offerti a Giovanni Getto* (pp. 837-847). Cuneo: L'Arciere.
- De Federicis L. (1989). Negli anni Sessanta e Settanta la scuola italiana. In N. Tranfaglia (a cura di), *Crisi sociale e mutamento dei valori. L'Italia negli anni sessanta e settanta* (pp. 195-209). Torino: Tirrenia Stampatori.
- De Federicis L. (1997). *E tu fingi? Cronache dell'immagine narrativa in sette anni (1995-2002)*. Torino: Trauben.
- De Federicis L. (2001). *Le donne nella scuola*. Firenze: Olschki.
- De Paolis E., Isnenghi M., De Boni C., Pampaloni L. (1976-1982). *Tesi e Antitesi* (6 voll.). Firenze: D'Anna.
- Goussot A. (2016). Per una pedagogia della cooperazione e del buon senso, in A. Goussot (a cura di), *Per una pedagogia della vita. Célestin Freinet: ieri e oggi* (pp. 13-117). Foggia: Edizione del Rosone.
- Ricaldone L. (2012). Per Lidia. *L'immaginazione*, 272, 2.
- Simone R. (2000). *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Bari-Roma: Laterza.
- Terracini L. (1980). La didattica della letteratura come problema. In *I segni e la scuola. Didattica della letteratura come pratica sociale* (pp. 31-58). Torino: La Rosa.
- Zannini A. (2016). Il manuale di storia nella scuola d'oggi. La parola agli insegnanti. In Di Brazza F., Caliaro I., Norbedo R., Rabboni R., Venier M. (a cura di), *Le carte e i discepoli. Studi in onore di Claudio Griggio* (pp. 505-513). Udine: Forum.

IV.2

Dallo sguardo all'ascolto. Mass media e oralità nella didattica della letteratura italiana contemporanea

Emma de Pasquale

La rivoluzione digitale del nuovo Millennio ha portato a riconfigurare la didattica della letteratura, incentivando una radicale trasformazione della relazione tra docenti, studenti e processi d'apprendimento, data anche l'incidenza delle nuove tecnologie sulle modalità di scrittura, archiviazione e lettura dei testi. Non solo, infatti, l'integrazione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nelle pratiche didattiche avrebbe lo scopo di avvicinare le nuove generazioni alla letteratura, ma costituirebbe anche uno snodo centrale dell'apprendimento permanente di giovani cittadine e cittadini, tanto che la *digital literacy* è inserita tra le otto competenze chiave europee ed è continuamente oggetto di riflessioni e ridefinizioni nel quadro normativo internazionale (si pensi al DigComp 2.2¹ e alla documentazione sui Media and Information Literacy dell'UNESCO²).

L'indagine sul rapporto tra didattica della letteratura italiana del Novecento e media prende le mosse anche dalla riconfigurazione del manuale scolastico come "testo espanso", di cui l'accessibilità, l'interattività, la trans o crossmedialità risultano ormai caratteristiche imprescindibili, che portano a ridefinire i processi di apprendimento e le pratiche didattiche. Se la trasformazione del libro di testo, in dialogo con la centralità dei mezzi di comunicazione di massa e dei nuovi media nella costruzione degli immaginari del Novecento e del nuovo Millennio, porterebbe con sé una riflessione condivisa sull'evoluzione dei rapporti "tra il soggetto in formazione e gli 'alfabeti dei saperi'" (Di Bari, 2010, p. 178), oggi sembra, invece, andare nella direzione dell'infinita moltiplicazione

- 1 Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini DigComp 2.2 è scaricabile in lingua italiana sulla piattaforma Repubblica Digitale coordinata dal Dipartimento per la trasformazione digitale della Presidenza del Consiglio dei ministri, al seguente link: <https://repubblicadigitale.gov.it/portale/documents/20122/967347/DigComp+2.2+Italiano+marzo.pdf/3be86d9b-cc83-6d29-c55b-2489c27edb33?t=1679493691038> [data ultima consultazione: 30 novembre 2025].
- 2 Sul sito dell'UNESCO si legge: "UNESCO supports the development of Media and Information Literacy and Digital Competencies for all to enable people's ability to engage critically with information, navigate the online environment safely, and help build trust in our information ecosystem and in digital technologies". Consultabile al link: <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy> [data ultima consultazione: 30 novembre 2025].

di strumenti digitali, di pari passo con l'aumento del “gap che si è creato tra scuola e cultura dei media” (Di Bari, 2010, p. 183). Tuttavia, la nostra storia nazionale ci racconta un percorso diverso, in cui l'alleanza e il confronto tra educazione istituzionale e comunicazione di massa hanno giocato un ruolo fondamentale nell'alfabetizzazione e nella crescita intellettuale degli italiani e delle italiane: basti pensare alla “forte vocazione educativa” della RAI e all'obiettivo programmatico di “contribuire allo sviluppo culturale del cittadino italiano” promosso dalla radiotelevisione, che si è fatta via via “più pervasiva, meno nettamente definita”, fino alla “convergenza di luoghi virtuali e di risorse” e alla moltiplicazione di “occasioni di diffusione e utilizzo” (Corazza, 2022, pp. 86-87), permettendo un accesso globale, trasversale e simultaneo alla cultura. Eppure, pesa ancora, evidentemente, un pregiudizio critico nei confronti dei mass media, ampiamente indagato nell'acceso dibattito tra “apocalittici” e “integrati” (Eco, 1964; Melani-Venturini, 2018), che ha condizionato e continua a condizionare le modalità in cui i media sono entrati nei processi educativi nel corso del Novecento e del nuovo Millennio.

Tutto ciò si riflette nell'effettivo impatto delle risorse digitali sulle pratiche didattiche e sulla proposta di canone presentata in aula: si è, infatti, riscontrato che raramente vengono sfruttate le potenzialità destrutturanti dell'offerta digitale e che persiste, come sottolineato da Anelli (2024, 2025), una gerarchizzazione tra il manuale cartaceo e le rispettive estensioni. Se da una parte, nello spazio digitale si insiste sugli autori della tradizione già ampiamente affrontati nel volume – Ungaretti, Pasolini, Montale, tra questi – dall'altra si crea una zona grigia, caratterizzata dalla marginalizzazione rispetto al quadro generale e dall'iper-frammentazione, in cui si affastellano letture e schede su autori e, soprattutto, autrici che difficilmente conquistano poi uno spazio di approfondimento di qualità in aula (Brogi, 2022; Orsi, 2023; de Pasquale-Venturini, 2025). L'impatto delle espansioni digitali nella ridefinizione degli equilibri interni al canone sembrerebbe dunque, al momento, davvero poco incisivo.

Il ricorso sistematico alle nuove tecnologie (TIC) si scontra, inoltre, con una mancata riflessione critica sul rapporto tra nuovi media e scrittura letteraria, ancora confinata, quando non del tutto assente, alle poche pagine sul post-moderno e sulla globalizzazione dei saperi.

Come già rilevato nell'ambito del seminario leccese dedicato al progetto PRIN *Teaching literature: a field of research*³, l'analisi condotta su un corpus manuali di letteratura italiana dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado (de Pasquale, 2026)⁴

3 *I manuali di letteratura italiana: storia, canone, modelli didattici*, Convegno Prin 2022 *Teaching Literature: a Field of Research*, Università del Salento, 23 gennaio 2025, a cura di Simone Giusti, Marco Leone, Luca Mendrino e Beatrice Stasi. Questo contributo dialoga con il mio saggio “La letteratura in dialogo. Note per una didattica intermediale”, in *I manuali di letteratura italiana: storia, canone, modelli didattici*, a cura di Luca Mendrino, Lecce, ESE - Salento University Publishing, 2026, pp. 91-102.

4 Il corpus analizzato è costituito da manuali di letteratura italiana per l'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado, pubblicati in un arco cronologico che va dal 1991 al 2024. Il corpus è stato indagato rintracciando lo spazio dedicato ai mass media audiovisivi e ai nuovi media, prendendo in considerazione solamente lo spazio dedicato specificamente a cinema, televisione, radio

ha rilevato che nei libri di testo si registra ancora una marcata differenza di approfondimento tra il medium cinematografico – cui è riconosciuta una supremazia artistica ed estetica – la radio, la televisione e i nuovi media, che invece stentano ad essere integrati nella riflessione sulla letteratura del Novecento e del Duemila quali agenti culturali che ne hanno modificato profondamente il linguaggio e le strutture narrative: i nuovi media non aggiungono, sottolinea Benvenuti (2023, p. 4), “un nuovo ramo nell’albero dell’arte”, piuttosto introducono nuove possibilità e inducono a guardare in forme rinnovate i ‘vecchi media artistici’, forzati a trasformarsi radicalmente per adattarsi a un nuovo ecosistema”.

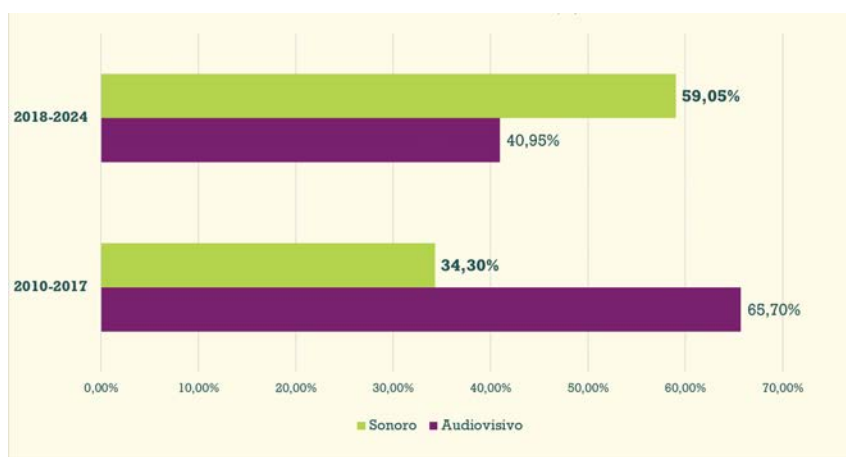
Medium particolarmente investito dalla ridefinizione di ruoli introdotta dalle nuove tecnologie è proprio la radio, protagonista di una nuova fortunata stagione che si traduce però, in didattica, nella convivenza ossimorica tra la quasi totale assenza nei manuali della riflessione critica sui rapporti tra letteratura e radio (Sacchetti, 2018; Morelli, 2019; Venturini, 2025) e, dall’altra parte, l’invasione delle risorse sonore. Dall’analisi, infatti, emerge che, sul cartaceo, alla radio è tendenzialmente riservata una menzione nei paragrafi di inquadramento storico del Ventennio fascista come mezzo di propaganda politica, ma il suo spazio come agente culturale della modernità letteraria oscilla, di media, tra le 0 e le 1,5 pagine (de Pasquale, 2026), con qualche raro riferimento all’esperienza di Gadda alla Rai e un unico caso in cui si è riscontrato l’inserimento di un paragrafo specificamente dedicato al rapporto tra letteratura e radio (Antonelli-Sapegno, 2023, p. 20)⁵.

Questo dato si scontra con un rapporto tra visivo e sonoro che risulta profondamente mutato nell’ultimo decennio: se già all’inizio del nuovo Millennio si era evidenziato quanto la pervasività dei nuovi media, anche in contesto educativo, avesse contribuito a minare la civiltà dell’immagine e a un “risorgere dell’oralità”, per cui “il cammino che dalla dominanza dell’orecchio ha condotto alla dominanza dell’occhio sembra invertire

- e nuovi media e i contenuti che non si limitassero a utilizzare le potenzialità tecnologiche dell’audiovisivo, ma che potessero far scaturire una riflessione sul rapporto tra intellettuali e media come oggetto di apprendimento o anche sullo statuto estetico dei media coinvolti: materiali autentici, tra cui interviste d’autore, documenti audiovisivi d’archivio, spezzoni di film, ma anche audiolibri, progetti seriali di podcast o rubriche. I manuali esaminati per l’analisi diacronica sono Ferroni, 1991; Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria, 1994; Treré, Gallegati, 1995; Mariani, Gnerre, Mordenti, 1996; Luperini, Cataldi, Marchiani, 1997; Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria, 2001-2002; De Caprio, 2003; Armellini, Colombo, 2005; Ferroni, Cortellessa, Pantani, Tatti, 2004; Ferraro, Salerno, Zulati, 2010; Bàrberi Squarotti, Balbis, Genghini, 2015; Calitti, 2015; Giunta, 2016; Cataldi, Angioloni, Panichi, 2017; Carlà, Sgroi, 2018; Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria, 2019; Gazich, Settimo, Callegari, Minisci, 2019; Jacomuzzi, Pagliero, Jacomuzzi, 2019; Bologna, Rocchi, Rossi, 2020; Di Sacco, Manfredi, 2021; Carnero, Iannaccone, 2022; Panebianco, Gineprini, Seminara, 2024.
- 5 Nonostante non rientri nel corpus, si segnala la particolare attenzione riservata al rapporto tra letteratura e altre forme espressive dal nuovo manuale di Giuseppe Antonelli e Maria Serena Sapegno, *La memoria dei testi*, Firenze, La Nuova Italia, 2025. Se già nel precedente libro di testo, *Letteratura oggi* (La Nuova Italia, 2023), era presente un paragrafo specificamente dedicato al rapporto tra letteratura e radio, qui si espande ulteriormente la proposta con la rubrica *Sconfinamenti*, dedicata al rapporto tra scrittura letteraria e altri media.

il suo corso” (Ventura, 2003, p. 90), oggi assistiamo a una nuova centralità dell’ascolto e della voce nella didattica della letteratura contemporanea. Considerate anche la rilevanza della canzone nel panorama culturale italiano e il rilievo della performatività orale nella poesia del secondo Novecento e del nuovo Millennio, “la ‘presenza della voce’ (Zumthor, 1984) sembra dilagare anche nella scrittura, rendendo quest’ultima, in potenza, sempre più dialogica e corporale” (Giusti, 2020, p. 65).

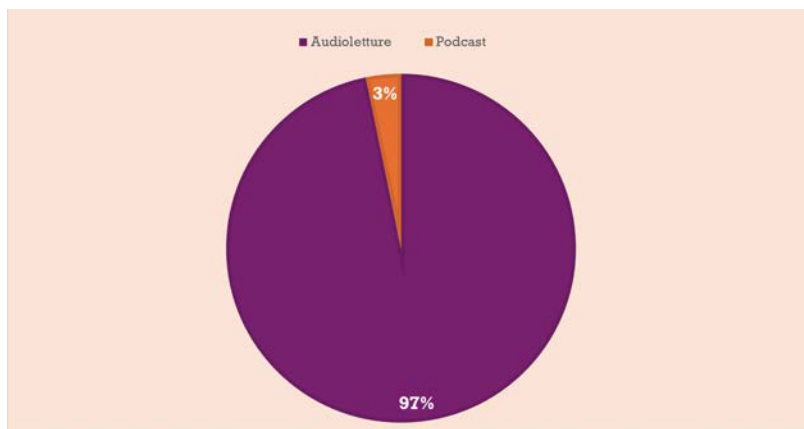
A fronte della pressoché totale assenza nei manuali degli approfondimenti relativi a letteratura-radio e oralità-scrittura, si registra un’inaspettata inversione di tendenza rispetto all’utilizzo delle fonti sonore e audiovisive nelle piattaforme digitali dei libri di testo. Negli ultimi quindici anni, infatti, si è andati incontro a un evidente aumento delle espansioni audiovisive e sonore, che, tuttavia, sono state oggetto di un’inversione delle proporzioni interne: se, tra il 2010 e il 2017, le risorse online erano per due terzi veicolate da canale visivo (ad esempio video-lezioni, estratti cinematografici, interviste), tra il 2018 e il 2024, si rileva un aumento esponenziale di risorse sonore (Grafico 1), per lo più audioletture, riconoscendo dunque la potenzialità didattica di ciò che Roland Barthes, ragionando sulla “scrittura ad alta voce” in *Il piacere del testo*, definiva un “linguaggio tappezzato di pelle, un testo in cui si possa sentire la grana della gola, la patina delle consonanti, la voluttà delle vocali, tutta una stereofonia della carne profonda” (Barthes, 1973/1975, pp. 65-66).



Graf. 1: Rapporto tra risorse online audiovisive e sonore.
Analisi basata su un corpus di manuali relativo all’arco cronologico 2010-2024⁶

6 Panebianco, Gineprini, Seminara, 2024; Antonelli, Sapegno, 2023; Carnero, Iannaccone, 2022; Rocchi, Bologna, 2020; Jacomuzzi, Pagliero, Jacomuzzi, 2019; Gazich, Settimo, Callegari, Minisci, 2019; Baldi, Giusso, Razzetti, Zaccaria, 2019; Carlà, Sgroi, 2018; Cataldi, Angioloni, Pannichi, 2017; Giunta, 2016; Bologna, Rocchi, 2016; Calitti, 2015; Barberi Squarotti, Balbis, Genghini, 2015; Ferraro, Salerno, Zulati, 2010.

Tuttavia, dall'analisi dei manuali più recenti, in cui la predominanza del sonoro si afferma con evidenza, il ricorso alle risorse audio sembra essersi cristallizzato sul genere della lettura espressiva (97%), per lo più di testi poetici, a discapito di progetti più articolati, quali ad esempio il podcasting (3%) (Grafico 2).



Graf. 2: Rapporto tra audioletture e puntate di podcast didattici nei manuali per l'ultimo anno (2020-2024)⁷

Questa forma di “rimediazione della radio” (Bonini, Perrotta, 2023, p. 22), per cui la “cassettina” evocata da Brecht (1976/1961, p. 149) “torna a essere immersa in una rivoluzione dell’audio che la comprende e la estende” (Sacchettini, 2025, pp. 175-176; Zanchini, 2017), offre diverse possibilità di applicazione nella didattica della letteratura, dal punto di vista tanto della “ricezione”, dunque del podcast come canale di contenuti, quanto della progettazione in classe, che favorisce lo sviluppo di diverse competenze che coinvolgono la produzione di un piano editoriale, il lavoro di gruppo e la suddivisione interna dei compiti, la scrittura di testi, la realizzazione tecnica di registrazione e montaggio, la successiva fruizione e distribuzione (Giusti, 2020). Anche sotto il forte impulso della didattica a distanza nel biennio 2020-2021, si sono, infatti, moltiplicati i podcast didattici che implementano l’offerta del manuale, tra cui si menzionano solamente *L'altra voce* di Maria Serena Sapegno per Rizzoli (2024), focalizzato sulla storia delle donne nella letteratura del Novecento, *Mercurio* (2024) e *Era sempre festa* (2023), proposti da Chora Media e Sanoma, *Letteratura e altri linguaggi* (2023) a cura di Corrado Bologna per Loescher, ma anche il più trasversale *Maturadio*, progetto educativo nato dalla collaborazione tra il Ministero dell’Istruzione e del Merito, Rai Radio 3 e Treccani (2020).

Inoltre, i podcast che propongono una lettura, seriale e sonorizzata, di opere letterarie della nostra tradizione consentono di avviare una riflessione sulle “relazioni tra letteratura

7 Panebianco, Gineprini, Seminara, 2024; Antonelli, Sapegno, 2023; Carnero, Iannaccone, 2022; Di Sacco, Manfredi, 2021; Giusti, Tonelli, 2021; Bologna, Rocchi, Rossi, 2020.

e voce mediata nel presente, ma anche [di] rileggere la storia di questo rapporto partendo dall'attività di scrittori e scrittrici alle prese con il mezzo radiofonico nel Novecento" (Della Gala, Torti, 2024, p. 2). Nell'introduzione al numero di "Finzioni" incentrato sul rapporto tra letteratura e audionarrazioni, Della Gala e Torti sottolineano, infatti, la potenzialità del podcast di offrire nuove letture della storia letteraria del Novecento, ma anche di aggiungere nuovi importanti tasselli al mosaico di rapporti transmediali tra le opere contemporanee:

Da una parte, ci si può concentrare sulla possibile discendenza del podcasting narrativo dalla tradizione novecentesca del radiodramma praticata da grandi autori della nostra letteratura, sottolineandone i punti di continuità e/o di rottura, e rileggendo nel complesso l'attività e l'identità artistica di letterate e letterati italiani alla luce del loro rapporto con la radio e le sue evoluzioni digitali. [...] Dall'altra, si può analizzare la costruzione narrativa di simili audionarrazioni e il loro rapporto con la letteratura tradizionalmente intesa attraverso la lente dell'intermedialità, soprattutto nel momento in cui essi si propongono come espansioni o adattamenti di libri o, specialmente dopo il successo di pubblico, vengono riproposti in forma scritta. Si tratta cioè di inserire i podcast nelle filiere di trasformazioni inter e transmediali a cui sono sottoposti i testi nel sistema dei media contemporaneo, tracciando interconnessioni tra l'analisi testuale e narratologica e le condizioni produttive e di diffusione (Della Gala, Torti, 2024, p. 2).

Significativa in questo senso anche l'esperienza laboratoriale del PCTO *"Parole come azioni"*. *Le scrittrici e la tradizione letteraria*, a cura di Monica Venturini, tenutasi nel Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi Roma Tre nell'a.a. 2024-2025 e quest'anno riproposta in una seconda edizione incentrata sulle scrittrici del Novecento. Gli studenti e le studentesse partecipanti, a chiusura del percorso, hanno elaborato dei lavori di gruppo sulle opere delle scrittrici italiane contemporanee, intervenendo liberamente sulla scelta del codice, del linguaggio e del format, con l'obiettivo di presentare un prodotto multimediale nelle modalità ritenute più efficaci e comunicative, articolando il progetto nelle diverse fasi di pianificazione, scrittura e poi realizzazione tecnica. Tra le formule maggiormente sperimentate dai gruppi, si riscontra proprio il podcasting, che ha implicato un'esperienza condivisa di progettazione editoriale e un lavoro specifico sull'articolazione tematica, sui tempi radiofonici e sulla suddivisione dei compiti tra i partecipanti.

In conclusione, se da una parte continua a crescere il valore attribuito a livello internazionale a competenze di carattere interdisciplinare, particolarmente riferite al mondo della rete, con un conseguente incremento del ricorso alle TIC e delle espansioni digitali, dall'altra, nei manuali di letteratura italiana per l'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado, ancora si stenta a prendere in considerazione il rapporto tra intellettuali del Novecento e mass media come lente d'indagine sulle interconnessioni tra la letteratura e le altre arti e importante chiave di lettura dell'esperienza letteraria in Italia. In un panorama in costante trasformazione, il cambio di paradigma dell'ultimo decennio, che ha segnato la compenetrazione tra forme tradizionali e digitali, apre nuove prospettive

d'interazione tra didattica, letteratura e media. Le potenzialità del testo espanso, o dell'ipertesto, permetterebbero dunque di rileggere la nostra storia letteraria includendo una più accurata contestualizzazione all'interno del sistema culturale e dei circuiti mass-mediali. L'indagine ha evidenziato, inoltre, una rinnovata valorizzazione dell'oralità nelle pratiche didattiche dell'ultimo decennio, anche grazie all'affermazione del *podcasting* come strumento d'apprendimento, sia nella fruizione che nella produzione laboratoriale. Proprio il ricorso al *podcast* – erede della radio che attraversa pervasivamente la quotidianità di milioni di ascoltatori, la cui potenzialità non viene, tuttavia, ancora pienamente riconosciuta nelle pratiche didattiche – consentirebbe anche di restituire visibilità e centralità al medium radiofonico nella storia culturale italiana, quale attore fondamentale nel processo che ha legato indissolubilmente letteratura e mass media, scrittura e oralità nel corso del Novecento.

Bibliografia

- Anelli C. (2024). Canone novecentesco e manuali scolastici: un'indagine. *Quaderns d'Italia*, 29, 213-240.
- Anelli C. (2025). *A scuola di Novecento. La letteratura italiana del XX secolo nella manualistica scolastica (1923-2023)*. Palermo: Palumbo.
- Barthes R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil (trad. it. *Il piacere del testo*, Einaudi, Torino, 1975).
- Benvenuti G. (2023). La letteratura nel sistema mediale contemporaneo. In G. Benvenuti (a cura di), *La letteratura oggi: romanzo, editoria, transmedialità* (pp. 3-72). Torino: Einaudi.
- Bonini T., Perrotta M. (2023). *Che cos'è un podcast*. Roma: Carocci.
- Brecht B. (1961). *Gedichte. IV (1934-1941)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (trad. it. *Poesie di Sven-dborg*, trad. di Fortini F., Einaudi, Torino, 1976).
- Brogi D. (2022). *Lo spazio delle donne*. Torino: Einaudi.
- Corazza L. (2022). Percorsi formativi ed engagement. In C. Panciroli (a cura di), *Elementi di didattica post-digitale* (pp. 81-95). Bologna: Bononia University Press.
- Della Gala B., Torti L. (2024). Letteratura italiana e audionarrazioni. *Finzioni*, IV, 7, 1-4.
- de Pasquale E., Venturini M. (2025). "Parole come azioni". La voce delle scrittrici nella didattica della letteratura. *La MODernità della Scuola*, II, 1, 30-46.
- de Pasquale E. (2026). La letteratura in dialogo. Note per una didattica intermediale. In L. Mendrino (a cura di), *I manuali di letteratura italiana. Storia, canone, modelli didattici* (pp. 91-102). Lecce: ESE – Salento University Publishing.
- Di Bari C. (2013). *Dopo gli apocalittici. Per una Media Education "integrata"*. Firenze: Firenze University Press.
- Eco U. (1964). *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Giusti S. (2020). *Didattica della letteratura 2.0*. Roma: Carocci.
- Giusti S. (2023). *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*. Roma: Carocci.
- Melani C., Venturini M. (2018). *Ecce video. Tv e letteratura dagli anni Ottanta ad oggi*. Firenze: Franco Cesati.

- Morelli E. (2019). *"Parole alate". I generi, le opere e gli autori della programmazione culturale alla radio nel secondo dopoguerra (1946-1960)*. Avellino: Sinestesie.
- Orsi M. (2023). Fading Away: Women Disappearing from Literature Textbooks. In Hecker S., Ramsey-Portolano C. (a cura di), *Female Cultural Production in Modern Italy Literature, Art and Intellectual History* (pp. 19-36). Londra: Palgrave Macmillan.
- Pian A. (2009). *Didattica con il podcasting*. Roma-Bari: Laterza.
- Sacchettini R. (2018). *Scrittori alla radio. Interventi, riviste e radiodrammi per un'arte invisibile*. Firenze: Firenze University Press.
- Sacchettini R. (2025). Voci medialità: la radio nel sistema dei nuovi media. In P. Giovannetti, A. Miconi (a cura di), *Il medium oggi. Da McLuhan all'intelligenza artificiale* (pp. 167-180). Roma: Carocci.
- Venturini M. (2025). In onda. Scrittrici e scrittori tra radio e televisione, in A. R. Daniele (a cura di), *Contaminazioni, dissonanze ed eterotopie nella modernità letteraria* (pp. 31-43). Pisa: ETS.
- Ventura B. M. (2003). *Comunicazione educativa, mass media, nuovi media*. Milano: FrancoAngeli.
- Zanchini G. (2017). *La radio nella rete. La conversazione e l'arte dell'ascolto nel tempo della disattenzione*. Roma: Donzelli.

Manuali citati

- Antonelli R., Sapegno M. S. (2023). *La letteratura oggi*, vol. 3B. Firenze: La Nuova Italia.
- Armellini G., Colombo A. (2005). *La letteratura italiana*, voll. G-H. Bologna: Zanichelli.
- Baldi G., Giusso S., Razzetti M., Zaccaria G. (1994). *Dal testo alla storia, dalla storia al testo*, vol. 3.2. Torino: Paravia.
- Baldi G., Giusso S., Razzetti M., Zaccaria G. (2001-2002). *Dal testo alla storia dalla storia al testo*, vol. 3.2. Torino: Paravia-Bruno Mondadori.
- Baldi G., Giusso S., Razzetti M., Zaccaria G. (2019). *La letteratura ieri, oggi, domani*, vol. 3.2. Torino: Paravia.
- Barberi Squarotti G., Balbis G., Genghini G. (2015). *La letteratura*, vol. 3B. Bergamo: Atlas.
- Bologna C., Rocchi P. (2016). *Fresca rosa novella*, vol. 3B. Torino: Loescher.
- Bologna C., Rocchi P., Rossi G. (2020). *Letteratura visione del mondo*, vol. 3B. Torino: Loescher.
- Calitti F. (2015). *La vita dei testi*. Bologna: Zanichelli.
- Carlà M., Sgroi A. (2018). *Letteratura in contesto*, vol. 3B. Palermo: Palumbo.
- Carnero R., Iannaccone G. (2022). *Il magnifico viaggio. Letteratura per il terzo millennio*, voll. 5-6. Firenze: Treccani-Giunti.
- Cataldi P., Angioloni E., Panichi S. (2017). *Letteratura mondo*, vol. 3. Palermo: Palumbo.
- De Caprio V. (2003). *Progetto letteratura*, vol. 3C. Milano: Einaudi scuola.
- Di Sacco P., Manfredi P. (2021). *Scoprirai leggendo*, vol. 3. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Ferraro G., Salerno F., Zulati A. (2010). *Millennio. Dieci secoli di letteratura italiana ed europea*, vol. 3. Napoli: Simone Scuola.
- Ferroni G. (1991). *Storia della letteratura italiana*, vol. IV. Milano: Einaudi Scuola.
- Ferroni G., Cortellessa A., Pantani I., Tatti S. (2004). *L'esperienza letteraria in Italia*, vol. 3B. Milano: Einaudi Scuola.
- Gazich N., Settimo L. R., Callegari R., Minisci A. (2019). *Il senso e la bellezza*, vol. 3B. Milano: Principato.
- Giunta C. (2016). *Cuori intelligenti*, vol. 3B. Milano: DEA Scuola-Garzanti Scuola.
- Giusti S., Tonelli N. (2021). *L'onesta brigata*, vol. 3. Torino: Loescher.

- Jacomuzzi S., Jacomuzzi V., Paglierio G. (2019). *Letteratura. Istruzioni per l'uso*, vol. 3B. Torino: SEI.
- Luperini R., Cataldi P., Marchiani L. (1997). *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro nella civiltà europea*, vol. 3. Palermo: Palumbo.
- Mariani F., Gnerre F., Mordenti R. (1996). *Letteratura italiana. Storia e testi*, vol. 3. Torino: SEI.
- Panebianco B., Gineprini M., Seminara C. (2024). *Vivere la letteratura*, vol. 3B [II ed.]. Bologna: Zanichelli.
- Treré S., Gallegati G. (1995). *Testi e strumenti. I testi letterari*. Firenze: Bulgarini.

IV.3

Immaginare il canone: il ruolo dell'iconografia nei manuali di letteratura

Simone Marsi

Introduzione

Quando in letteratura parliamo di canone, facciamo spesso riferimento ad una lista, un elenco di nomi che costituiscono la regola, la norma. Anche l'origine del termine, *kanón*, indica dei bastoni utilizzati come strumenti di misurazione. Il canone, dunque, è sempre stato visto come qualcosa di solido, qualcosa che prescrive, che serve a misurare e interpretare il mondo. Anche il canone scolastico, quello veicolato dai manuali, può apparire come una prescrizione rigida e immutabile, saldamente fissata sulle pagine stampate. Ma la realtà è diversa. Il canone letterario è una lista (e anzi, una parte del dibattito attorno al canone è un dibattito di liste), una lista di opere o di autori che compongono la tradizione, che delle istituzioni scelgono di preservare per dare "una qualche relativa stabilità ai propri saperi e al proprio patrimonio culturale" (Luperini, 2013, p. 157). Ma tra i nomi degli autori scritti in inchiostro scuro, si aprono degli spazi bianchi, quelli che Iser chiama *blanks*, gli spazi di indeterminazione del testo che ogni lettore è portato naturalmente a riempire attraverso l'atto della lettura. I *blanks*

indicano che i diversi segmenti del testo sono da connettere, anche se il testo non lo richiede esplicitamente. Sono le giunture non viste del testo, e siccome separano gli schemi e le prospettive testuali l'una dall'altra, simultaneamente avviano gli atti di rappresentazione da parte del lettore (Iser, 1978/1987, p. 266).

Un canone, dunque, non è uno strumento immutabile per regolare e misurare il mondo, ma è a sua volta oggetto di interpretazione. Vi sono, cioè, degli elementi extra-testuali (esterni cioè all'inchiostro nero che compone la lista di autori) che orientando il riempimento di quegli spazi di indeterminatezza concorrono alla costruzione di senso del canone. Una tipologia di canone che presenta numerosi spazi di indeterminatezza, per la sua struttura interna e la sua collocazione all'interno del dispositivo scolastico, è il canone dei manuali, che possono dunque essere considerati come dei repertori, dei nuclei di informazioni potenziali e latenti che devono essere attivati attraverso alcuni spazi o canali

di indeterminatezza presenti nel testo (per una riflessione sul concetto di “repertorio” si veda Sisto, 2024)⁸.

Dove sono, dunque, questi spazi che possono orientare l’interpretazione del canone?

Il primo, ovviamente, è nell’atto della lettura del singolo studente. Nell’incontro con la pagina stampata, lo studente si porta dietro tutto il proprio orizzonte d’attesa, e tutta l’enciclopedia di conoscenze di cui dispone per leggere e interpretare il testo.

Il secondo è nella didattica. L’attività didattica del docente è infatti un’attività performativa che influenza enormemente l’esperienza del canone, attraverso la possibilità di operare tagli (un docente può scegliere quale autore trattare e quale no), di includere materiali esterni al manuale, e di organizzare esercizi ed esercitazioni. Pensiamo al peso che nell’interpretazione di un’antologia letteraria avrebbe una didattica basata esclusivamente sull’analisi di componenti formali del testo antologizzato: lo studente si farebbe l’idea che la ricercatezza formale sia l’elemento essenziale per entrare nel canone letterario. È ciò di cui si lamenta, per fare un esempio tratto dalla contemporaneità, Tzvetan Todorov, quando scrive che a scuola, in Francia, “non si apprende che cosa dicono le opere, ma che cosa dicono i critici” (Todorov, 2007/2008, p. 20): una didattica talmente ipertrofica e concentrata sugli strumenti interpretativi da aver sostituito i testi, orientandone radicalmente la fruizione. Del peso della didattica nell’esperienza del manuale si erano già preoccupati Alessandro D’Ancona e Orazio Bacci, gli autori del primo manuale che analizzeremo, quando rispondendo a chi criticava l’eccessiva lunghezza del loro testo, scrivevano: “v’è pei maestri da scegliere a lor piacimento e secondo essi stimeranno più utile ai giovani studiosi” (D’Ancona, Bacci, 1904, p. vi). Il giudizio dei maestri plasma il canone.

Una terza linea di attivazione del canone letterario è quella che potremmo chiamare l’ergonomia scolastica, cioè l’interazione tra il discente e la scuola, attraverso l’architettura, il design della classe in ogni suo componente materiale, le gite scolastiche, le bandiere esposte fuori dal portone, il nome stesso degli istituti. Una linea che forse potrebbe essere ampliata, considerando cioè la scuola come “intreccio tra istanze del *bíos*, della *zoé* e della *téchne*” (Cometa, 2023, p. 35): una nicchia ecomediale.

Un ultimo elemento che determina la costruzione di senso del canone è l’immagine. I manuali scolastici che veicolano i canoni letterari sono, a tutti gli effetti, degli iconotesti: “iconotext refers to an artifact in which the verbal and the visual signs mingle to produce rhetoric that depends on the co-presence of words and images” (Wagner, 1996, p. 16). Essi, infatti, sono composti da una parte testuale e da una visuale che, spesso fin dalla copertina del libro, influenza l’interpretazione del manuale stesso. A proposito della costruzione visiva del campo sociale, Mitchell ha scritto: “non si tratta semplicemente del fatto che noi vediamo nel modo in cui vediamo perché siamo animali sociali, ma anche che le nostre azioni sociali assumono le forme che assumono perché siamo animali che vedono” (Mitchell, 2002, p. 51). Le nostre facoltà percettive, tra le quali la vista, deter-

8 Lo studio dei manuali scolastici è un campo in espansione. Per limitarsi alle sole pubblicazioni monografiche dedicate all’argomento, si vedano: Cantatore, 1999; Cremante, Santucci, 2009; Tongiorgi, 2009; Magazzeni, 2019; Marsi, 2024; Anelli, 2024.

minano la forma dei nostri prodotti culturali e il modo in cui interagiamo con essi; e dato che il canone scolastico è creato da una comunità per costituire la propria memoria sociale, ecco che la sua forma e il suo significato sono determinati dalle facoltà visive dei suoi membri e dalle immagini che li accompagnano.

Lo scopo di questo intervento è dunque quello di presentare una breve storia delle immagini all'interno dei manuali, dall'unità d'Italia a oggi, per mostrare, attraverso limitati ma significativi esempi, l'evoluzione del contributo visuale alla costruzione del canone letterario. Non si tratterà di una storia dettagliata (impossibile qui da tracciare), ma della storia di alcune tendenze generali nell'evoluzione di questo *medium* educativo. Per rendere comparabili i manuali, si prenderà come caso di studio Dante Alighieri e il suo periodo⁹.

Storia delle immagini nelle storie letterarie

Il primo testo da cui parte questa storia è il *Manuale della letteratura italiana*, scritto da Alessandro D'Ancona e Orazio Bacci (1904). Si tratta di uno dei testi di maggior successo del periodo, che è stato stampato ininterrottamente dalla fine dell'Ottocento alla metà del Novecento, contribuendo a formare intere generazioni di italiani. Il volume, che dall'istituzionalizzazione della scuola unitaria rappresenta una delle prime stabili e riconoscibili forme della manualistica, è rappresentativo del rapporto tra testo e immagine che emerge in questo primo ciclo vitale del genere letterario (così come lo considera Ceserani, 1990, p. 17). Un rapporto minimo, data la scarsa presenza di immagini, ma comunque significativo dell'idea di canone letterario dell'epoca.

9 Le immagini nei manuali sono un argomento poco studiato. L'unico testo di mia conoscenza che affronta il tema è di Lorenzo Cantatore (1999, pp. 253-255). Un'altra nota metodologica: sicuramente la gestione delle immagini all'interno dei manuali è il risultato di una negoziazione tra gli autori e l'editore. Questo saggio non indagherà questo "spazio mediale" (Piazza, 2018), ma analizzerà il prodotto finito esperito dallo studente, l'iconotesto che si trova tra le mani.

SAN FRANCESCO D'ASSISI.

La vita del Patriarca d'Assisi fu così presto abbellita dalla leggenda, che è difficile sceverarvi la storia dalla finzione poetica. Giovanni Villani dice (*Cron.*, lib. V, 25) che la Sibilla Eritrea profetizzò (e la profezia fu anche attribuita all'abate calabrese Gioacchino da Fiore) « che due stelle orirebbono in alluminando il mondo »; e questi due luminari dovevano essere san Francesco fondatore dell'Ordine dei Minori e lo spagnuolo san Domenico fon-

datore dell'Ordine dei Predicatori, vissuti entrambi nello stesso tempo.

Il fondatore della religione minoritica nacque ad Assisi, nella poetica Umbria, intorno al 1182, mentre suo padre, Pietro di Bernardone ricco mercante di panni, si trovava in Francia per affari.¹ Sua madre, Pica, per certa somiglianza che ella credeva di avere con santa Elisabetta, madre del precursore di Cristo, lo chiamò Giovanni; nome che gli sarebbe poi stato

mutato in quello di Francesco dal padre reduce dalla Francia, in omaggio forse al paese ch'egli prediligeva ne' suoi traffici. Francesco, destinato alla mercatura, oltre a quella istruzione che a ciò era necessaria, imparò anche il francese, probabilmente dal padre che, per essere stato in Francia, doveva conoscerlo, o dalla madre, se veramente fu francese, come si crede. Comunque sia, è certo che l'assisiata nella sua propaganda religiosa si valse anche



Fig. 1: D'Ancona, Bacci, 1906, p. 44

Il primo piano disegnato a tratto, il volto che guarda fisso verso il lettore, l'umile saio, alzato fin sulla testa con un cappuccio, e l'aureola come soli elementi distintivi del Santo francescano. Le immagini, all'interno di questo manuale, sono limitate a esili volti o profili di alcuni notevoli scrittori (solo Dante, all'interno del primo volume, ha due immagini, una del proprio profilo, una di quella che sembra la sua maschera funeraria). Ma ciò che è rilevante non è solo la natura dell'immagine, ma anche la sua disposizione, considerando dunque delle vere e proprie "retoriche del layout" (Cometa, 2016, p. 78): l'immagine è collocata in una nicchia ricavata nel testo, inglobata dall'inchiostro che tratteggia la vita dello scrittore. Questa scelta iconografica rappresenta plasticamente l'idea di letteratura e di canone dell'epoca (nonché la struttura del *Manuale*): il medaglione, composto dall'autore, dalla sua vita, dalle sue opere. La letteratura è esattamente

questo: successione di individui notevoli, opportunamente ritratti per essere esposti nella galleria della tradizione nazionale.

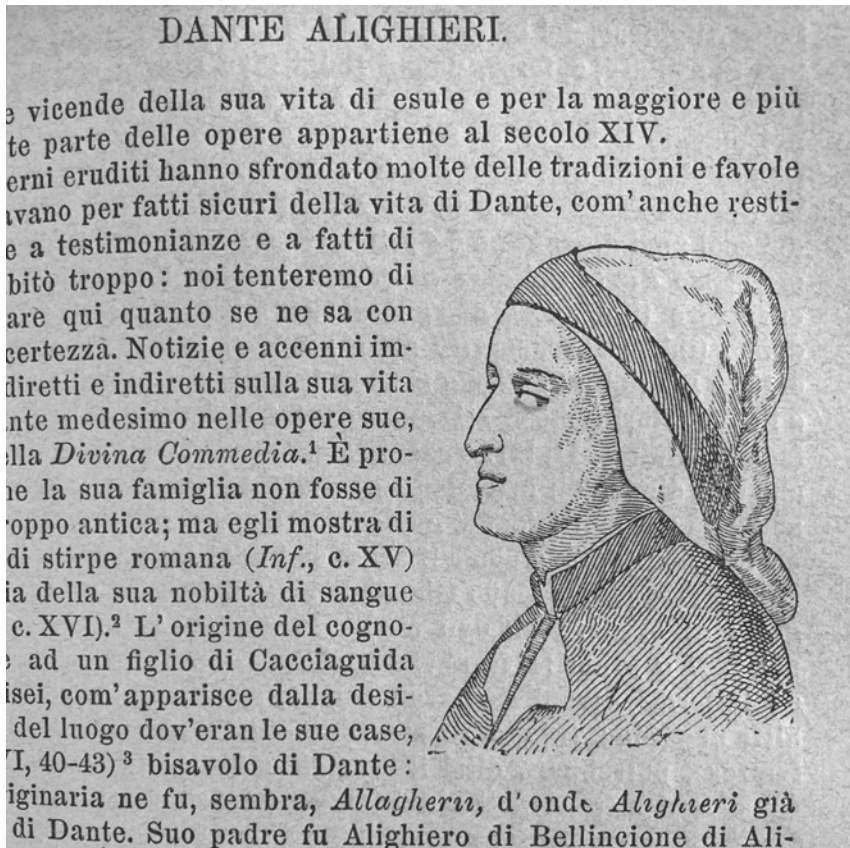


Fig. 2: D'Ancona, Bacci, 1906, p. 282

Al fianco di questa linea iconografica ve ne è un'altra, ben rappresentata dal manuale di Francesco Torraca, altro best seller dell'educazione negli stessi anni del D'Ancona-Bacci, e che per la fusione di storia letteraria e antologia rappresenta il vero antecedente delle storie-antologie utilizzate oggi nella scuola italiana. L'opera di Torraca utilizza un maggior numero di immagini:

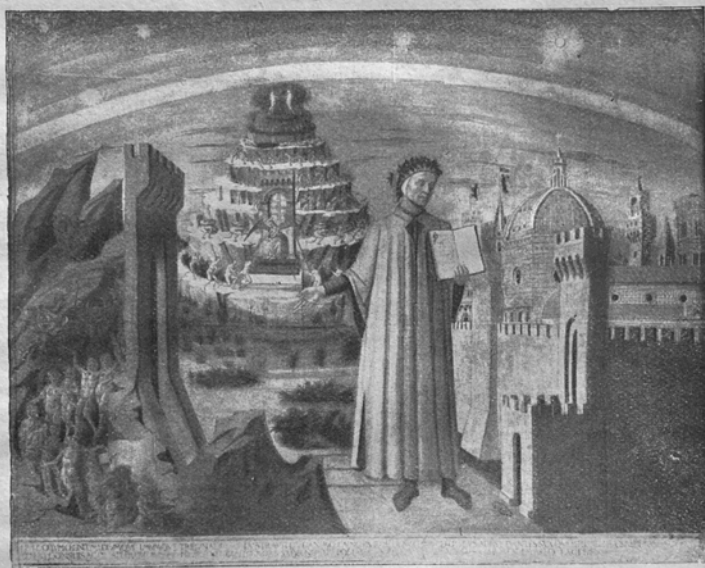
Donna, se' tanto grande e tanto vali,
che qual vuol grazia ed, a te, non ricorre,
sua disianza¹ vuol volar sanz'ali.

La tua benignità non pur soccorre
a chi domanda, ma, molte fiate,
liberamente, al domandar, precorre.

si che il Sommo Piacer gli si dispieghi.

Ancor ti priego, regina, che puoi
ciò, che tu vuoi, che conservi sani,
dopo tanto veder, gli affetti suoi.

Vinca, tua guardia, i movimenti umani!
Vedi Beatrice con quanti beati,



Dante e il suo Poema.

(Fot. Alinari).

Quadro di Domenico di Francesco, detto Michelino, che si conserva nel Duomo di Firenze.

Fig. 3: Torraca, 1926, p. 208

La differenza con il precedente è evidente: le raffigurazioni non sono semplici disegni a tratto di un'anonima mano, ma sono delle fotografie (molte delle quali provenienti dall'archivio Alinari) di dipinti raffiguranti il sommo poeta stampate direttamente sulla pagina del testo. Tra queste, la raffigurazione di Domenico di Michelino è probabilmente la rappresentazione di Dante per eccellenza (la rappresentazione più canonica di Dante nel canone), riprodotta in moltissimi manuali fino a oggi. Anche da un punto di vista iconotestuale il cambiamento è notevole. La fotografia mostra tutto il potenziale della riproducibilità tecnica dell'arte, rendendo disponibili ai giovani studenti delle opere (nella loro versione miniaturizzata) senza obbligarli a recarsi fisicamente nei musei. Il libro di scuola si fa dunque specchio del mondo, non solo con la parola scritta, ma anche come sua rappresentazione visuale, una miniatura che rende il territorio e la storia accessibili da un solo punto: il manuale (anticipando ciò che poi è divenuto lo smartphone). E il libro di letteratura diviene un libro stratificato e polisemico, con la commistione evidente e intenzionale di parola letteraria, racconto storico, immagine artistica, trasformando la letteratura (e la sua educazione) nel luogo di incontro di molteplici discipline; una ten-

denza che perdura fino ad oggi, con i manuali più recenti che affrontano l'educazione civica, il cinema, la ricerca online e l'interazione con l'IA.

del 1311, dalla fonte dell'Arno, scrisse a' Fiorentini, ribelli a Cesare, rampognandoli e minacciandoli di castigo; il 18 aprile, ad Arrigo, esortandolo a non perder tempo in Lombardia e affrettarsi a punire



Tomba di Dante a Ravenna.

(Fot. Alinari).

Firenze. Il 2 settembre 1311, fu, con moltissimi altri, escluso dall'amnistia concessa dal comune fiorentino. Nel 1314, morto il papa Clemente V, scrisse ai cardinali adunati in conclave a Carpentras, esortandoli, per dirla col Villani, «a eleggere papa italiano». Probabilmente

Fig. 4: Torraca, 1926, p. 105

Quella tra testo e immagini è una convivenza tutt'altro che pacifica, potenzialmente esplosiva, pronta a veder confliggere segni, codici e significati conflittuali. Eppure, nel manuale di Torraca, ciò non avviene, perché testo e immagini, con segni diversi, cospirano verso la stessa idea di canone: il canone del grande autore, il medaglione letterario. Le immagini di Dante, infatti, sono immagini che ne celebrano la grandezza attraverso le pitture a lui tributate, e ne sottolineano la dimensione monumentale attraverso le foto

della tomba a Ravenna. Il codice visuale diviene così un'eco di quello letterario: non solo è sua "illustrazione" (Carrara, 2020, p. 70), in quanto visualizzazione evocativa della vita di Dante (e quindi il suo volto, il suo rapporto con Firenze, la sua morte) ma anche un'intensificazione della centralità del singolo grande autore come elemento unico e fondante del canone letterario. E questo rapporto testo-immagine è costante nel manuale, con fotografie di ritratti, abitazioni e tombe degli scrittori, che sottolineano la veste celebrativa e memoriale del canone.

Una evoluzione del rapporto tra testo e immagine emerge nel manuale di Francesco Flora (1940), anch'esso considerato un caposaldo della manualistica e stampato per decenni anche nel periodo repubblicano. Una prima distinzione dai precedenti è data dalla costruzione materiale delle immagini, stampate su pagine patinate. Questa scelta riporta alla mente la distinzione di Mitchell tra "image" e "picture": l'image è "altamente astratta", e può "trascendere i media e può essere trasferita da un *medium* all'altro"; picture è l'immagine materiale, quella foto stampata su quella carta e appesa con quella cornice su quella parete (Mitchell, 2007, pp. 71-73). Considerare la dimensione materiale dell'immagine è fondamentale per constatare l'evoluzione del supporto editoriale (e il libro di Flora è materialmente l'antesignano dei manuali di oggi) e l'importanza assunta dall'immagine nel prodotto libro. La scelta del supporto evidenzia un cambio di paradigma: non è più l'immagine ad adeguarsi al supporto della parola, ma è il libro a ritagliare uno spazio per le necessità dell'immagine. Scegliere un diverso supporto materiale significa infatti preservare la qualità dell'immagine, la grana della sua riproduzione, la scala di grigi, significa in sostanza comprendere la specificità dell'immagine e scegliere il supporto più idoneo per veicolarne e preservarne i segni che la costituiscono.

Per quanto riguarda la scelta delle immagini, troviamo ancora gli stessi ritratti di autori (per quanto riguarda Dante, ancora il Michelino), ma emergono degli elementi differenti, come ad esempio il trionfo della Morte nel Camposanto di Pisa (foto Alinari, all'epoca attribuito all'Orcagna, oggi a Buffalmacco). Questa scelta evidenzia un lento scivolamento nell'idea di canone, segnando un passaggio da un'idea di letteratura fondata sugli autori, a una crescente attenzione per il contesto storico e culturale nel quale quegli autori si sono trovati a operare. Non che prima mancassero ricostruzioni storiche, ovviamente. Ma la scelta di inserire capolavori delle arti figurative dimostra che l'immagine non è più descrizione della storia letteraria, ma strumento per introdurre altri significanti e altri significati. La *Scuola di Atene* per illustrare il dibattito filosofico del Rinascimento, il particolare della tomba di Filippo Lazzari nella Chiesa di S. Domenico a Pistoia per mostrare il funzionamento di una scuola umanistica, sono sempre esempi di "illustrazione", ma questa volta non rivolti al singolo autore, ma al contesto storico e culturale dell'epoca. L'immagine illustra l'ambiente in cui nasce l'opera, non solo la mano che la verga.

Quello che nel Flora può sembrare un cambiamento apparentemente minimo del rapporto tra parola e immagine, diviene, per sistematicità e consapevolezza, una vera e propria rivoluzione nel *Materiale e l'immaginario* di Remo Ceserani e Lidia De Federicis (1979). Una rivoluzione evidente fin dal titolo. Rispetto a letteratura, il termine immaginario

è [...] più ampio e comprensivo di quello di letteratura e forse consente più facilmente di trovare operativamente una soluzione all'eterno problema del rapporto fra storicità e universalità dei testi letterari, loro appartenenza funzionale a un preciso sistema storico di comunicazione e, contemporaneamente, a un più ampio, e anch'esso storico, sistema di valori estetici (Ceserani, 1990, pp. 109-110).

Con la traslazione dal letterario all'immaginario, anche le immagini, ancora presentate in carta lucida, cambiano radicalmente il loro statuto all'interno del libro. Prendiamo, ad esempio, il capitello della chiesa di Saint-Benoît-sur-Loire:



Figura 19.
Capitello della torre campanaria della basilica di Saint-Benoît-sur-Loire, XI-XIII secolo. L'anima dell'uomo, personificata da una figura infantile, è contesa tra un angelo (a destra di chi guarda) e un diavolo. Il diavolo è nudo, ha una gran bocca, il viso coperto di foglie che formano una specie di capigliatura e di barba selvatica; l'angelo è vestito di un abito lungo a pieghe fitte, ha il viso glabro, la bocca minuscola, i capelli ben tagliati. Angelo e diavolo incombono, con le loro grandi dimensioni, sull'anima: i rapporti tra le figure riflettono una struttura sociale in cui l'uomo comune è dominato dalla potenza sovrastante di signori buoni o malvagi. (Scolbetzine).

Fig. 5: Ceserani, De Federicis, 1979, pnn

Questa pagina è esemplificativa: l'immagine domina la maggior parte dello spazio, e il rapporto di "illustrazione" tra testo e immagine è completamente ribaltato: adesso è il testo a spiegare l'immagine, e non viceversa. Questo cambio di bilanciamento è necessario per guidare il lettore-studente all'interpretazione del nuovo artefatto visuale: l'immagine non è solo un'illustrazione della vita dell'autore (come nei casi Torraca e D'Ancona-Bacci), ma essa, come portatrice di nuovi segni visivi all'interno di un contesto verbale, deve essere decifrata e contestualizzata. L'ecfrasi dell'opera si muove in una duplice direzione: da una parte inserisce l'immagine nel contesto linguistico, dall'altra guida il lettore dal contesto linguistico a quello visuale, aiutandolo alla comprensione dei segni che lo compongono. Ma come contribuisce questo genere di immagini alla costruzione del canone? Se ciò che si racconta non è la letteratura ma l'immaginario, allora ogni prodotto culturale può essere un canale per comprendere l'immaginario dell'epoca che lo ha prodotto. Ecco allora che un capitello di un'abbazia sulla Loira può aiutare a comprendere un periodo storico meglio di una pedissequa ricostruzione verbale, sempre se si forniscono gli strumenti per poterlo leggere. La sfida del *Materiale e l'immaginario* richiede nuove abilità interpretative e, soprattutto, cambia radicalmente il rapporto con l'immagine. Se le immagini dei primi manuali che abbiamo analizzato erano incanalate all'interno di una costruzione storica basata su vita e autore, e funzionavano come cassa di risonanza del testo, adesso le immagini sono libere di sprigionare i loro plurimi significati, e anzi: la costruzione della storia raccontata nel manuale è lasciata tanto alle parole quanto alle immagini. Ciascun artefatto culturale racchiuso in questa storia parla per sé, e con la propria e unica voce. E lo studente deve imparare a comprenderla.

Un'altra svolta segnata da questo manuale è il grande dispiego di mappe, grafici e tabelle, che non mi risulta siano mai stati usati prima in così gran quantità. Il segno grafico è anche segno cartografico, in grado di offrire la sintesi del colpo d'occhio, e la stratificazione semantica di linee, colori, *pattern*, conferisce grande rilevanza alla componente geografica della storia letteraria, sottolineata proprio da Ceserani, recuperando la lezione di Dionisotti (Ceserani, 1990, p. 67; Dionisotti, 1967).

Queste tendenze, quella del medaglione autore-opera e quella della letteratura come immaginario, si sono evolute e hanno convissuto fino ad oggi tra le pagine dei medesimi manuali, all'interno di un'impostazione storiografica sostanzialmente immutata. Le immagini, cioè, ricoprono entrambe le funzioni: il rafforzamento del "medaglione", con immagini degli autori, dei loro libri, delle loro abitazioni e delle loro città, e la costruzione dell'immaginario dell'epoca. Se la prima funzione la si trova soprattutto a ridosso delle opere antologizzate, la seconda è relegata soprattutto alle sezioni di approfondimento, che lentamente iniziano a comparire tra le pagine dei manuali dalla fine del Novecento, forse sotto lo stimolo della ricerca tematica del *Materiale e l'immaginario*. Un esempio può essere l'approfondimento dedicato ai contorsionisti all'interno del manuale *La letteratura* di Baldi. Si tratta di un argomento apparentemente estraneo alla storia della letteratura, ma che permette di entrare nella vita culturale del medioevo. Le fotografie di capitelli, o disegni manoscritti occupano la maggior parte dello spazio tipografico, mentre le parole descrivono brevemente le azioni dei giullari, protagonisti del teatro medievale (Baldi et al., 2006, pnn).

A queste due funzioni ricoperte dalle immagini se ne aggiunge una terza, che mi pare abbia iniziato a diffondersi in modo sistematico soprattutto dagli anni duemila in poi. Si tratta della funzione che potremmo definire attualizzante: immagini che mostrano i vari modi in cui la tradizione è stata reinterpretata dalle epoche successive, anche attraverso adattamenti in altri *media*. Questa funzione dell'immagine emerge, ad esempio, con i fotogrammi di film che citano opere letterarie o le rimettono in scena con la propria grammatica visuale, oppure con quadri o opere figurative che reinterpretano la tradizione secondo i canoni della modernità. Per attualizzazioni non dobbiamo considerare solo prodotti a noi contemporanei, ma anche lavori successivi all'opera letteraria che, riscrivendola totalmente o parzialmente, evidenziano la continuità di alcuni elementi culturali e al contempo lo iato intellettuale e tecnico tra le epoche. Un esempio può essere il quadro di William Blake riportato dal manuale *Cuori intelligenti*.

Analisi del testo

► GLI INTERLOCUTORI DI DANTE NELL'INFERNO

Come si è detto, personaggi che appartengono al mondo antico e personaggi moderni convivono in tutte e tre le cantiche. Ma nell'*Inferno* sembra esserci una regola, e la regola è che Dante vede personaggi che appartengono un po' a tutte le epoche, dall'antica Roma all'Egitto, ai tempi della Bibbia, ma ha un dialogo soltanto con personaggi che appartengono alla sua epoca. Le eccezioni sono solo apparenti. Nel canto XIV parla Capaneo, antico re di Tebe. Ma con Capaneo non c'è un vero dialogo: è Virgilio che lo rimprovera per la sua superbia. E nel canto XXVI il dialogo non sarà tra Dante e Ulisse ma tra Virgilio e Ulisse. E, due canti dopo, neanche Maometto parla direttamente con Dante, è sempre Virgilio l'intermediario. È una strategia voluta, meditata? Lo è senz'altro nel caso di Ulisse, ma forse anche negli altri. Comunque sia, nell'*Inferno* Dante parla soltanto con uomini e donne del suo tempo. E infatti nel canto V c'è il catalogo degli antichi che Dante vede attorno a sé: «Vedi Paris, Tristano; e più di mille / ombre mostrommi e nominommi a dito». Dopodiché, nello stesso canto, c'è il dialogo con i moderni, Paolo e Francesca: «O anime affannate, / venite a noi parlar, s'altri nol niega!».

► DANTE E FRANCESCA: IL PRIMO VERO DIALOGO DELLA COMMEDIA

Se si esclude quello con Virgilio, il dialogo con Paolo e Francesca è il primo della *Commedia*. Vale a dire che il dato rappresentativo essenziale del poema, il dato che costituisce anche la novità maggiore della *Commedia* se la si paragona alle altre opere antiche e medievali, cioè la situazione del dialogo tra Dante e le anime dei defunti, entra in scena tardi. Che Dante possa parlare con i defunti è una cosa che scopriamo dopo più di seicento versi. Prima, dall'inizio del poema alla metà del canto V, ci sono solo mostri (Caronte, Minosse), frammenti di storia sacra (Lucia, Beatrice), cataloghi di grandi uomini del mondo an-

tico. Ma da Francesca in poi tutto si fa molto più familiare e locale, e dopo questa parentesi romagnola il fuoco dell'attenzione si concentrerà sull'Italia e sulla Firenze del tempo di Dante: ecco Ciacco, Filippo Argenti, Farinata, Cavalcante, Brunetto Latini...

► ANIME COME COLOMBE Dante, dunque, chiama due delle anime che vede agitarsi sotto le raffiche di vento. I due accorrono, rispondendo al richiamo. E come capita spesso nell'*Inferno* (per esempio nei versi dedicati ai dannati che si trovano di fronte a Caronte), la similitudine che introduce i due personaggi ha una dolcezza e una levità che contrastano fortemente con la violenza delle immagini. Paolo e Francesca vengono paragonati a colombe che l'aria porta al *dolce nido*; ma qui l'aria non è il vento primaverile che sostiene gli uccelli, è l'aria nera e maligna dell'inferno.



William Blake (1757-1827), *Paolo e Francesca*.

Fig. 6: Giunta, 2016, p. 261

L'immagine è collocata nell'interpretazione testuale del canto di Paolo e Francesca. Dopo l'attenta analisi del brano, troviamo però una riflessione più ampia, che potremmo definire culturale, e che ha come oggetto l'amore e l'innamoramento. "Amare', nel Medioevo, sotto l'influenza di storie come quella di Lancillotto e Ginevra, non era la stessa cosa che amare oggi, sotto l'influenza dei modelli di 'amore' propagandati dalla televisione o dai social network" (Giunta, 2016, p. 263). Cosa ci dice l'immagine di Blake, che non presenta alcuna descrizione che la contestualizzi? L'immagine non ci parla di Dante e della sua opera in senso stretto (il medaglione), e non ci dice niente a proposito dell'immaginario dell'epoca dantesca, o di quella britannica tra Sette e Ottocento. Mi pare, invece, che l'immagine suggerisca non contenuti del testo, ma modalità di leggere il testo: ci dice cioè che il complesso significato dell'opera dantesca può essere ricodificato in chiavi simboliche e formali estranee all'opera e proprie dei suoi interpreti. Come Blake "vede" l'inferno dantesco attraverso i propri occhi per poi mostrarcelo attraverso le proprie mani, ecco che anche noi, lettori, possiamo interrogarci su come i significati culturali dell'opera, in questo caso l'amore, possano essere attualizzati. In questo tipo di funzione, spesso espletata attraverso l'inserimento di opere d'arte contemporanea, fotogrammi di film e videogame, l'immagine non solo si mostra di per sé, ma ci mostra come è possibile reinterpretare il passato. Si tratta di un processo in decisa espansione nei manuali più recenti, soprattutto per figure cardine come quella di Dante (cfr. Marsi, 2023).

Queste tre funzioni diverse delle immagini, come abbiamo visto, si aggiungono una dopo l'altra per poi convivere nei manuali. Ed è significativo che spesso, soprattutto le immagini dedicate alla costruzione dell'immaginario e quelle che svolgono una funzione attualizzante si trovino all'interno di recinti grafici (all'interno di riquadri, impaginate con diverso colore o stampate su carta differente): questa poetica del layout da una parte limita il potenziale significante delle immagini, dall'altra le mostra come un "a parte" del discorso storiografico. La separazione grafica, cioè, suggerisce già al lettore che, con quelle immagini, bisogna farci qualcosa di diverso rispetto alla ricostruzione storica e poetica dell'opera e dell'autore che troviamo nella maggior parte delle altre pagine. Questa limitazione evita che i loro significati attualizzanti e immaginifici minino dall'interno la linearità della storia letteraria.

Questa evoluzione del contributo dell'immagine alla costruzione dell'idea di letteratura e del canone, che vede una prima fase legata esclusivamente al medaglione, la seconda che considera il concetto di immaginario, e la terza che attualizza la tradizione, ha però due linee divergenti, che rientrano in un paradigma per così dire strumentale della letteratura (cfr. Marsi, 2024, pp. 253-263). Il primo uso è politico.

In questi due manuali, come mostrano le copertine, il richiamo politico è dichiarato. Mentre gli altri processi attualizzanti e di costruzione dell'immaginario sono perimetrati all'interno del testo storico, qui le immagini strumentali e che nulla hanno a che fare con la tradizione sono addirittura in copertina. L'aquilifero in camicia nera, dal corpo forte e dalle grosse mani salde, che con orgoglio regge il vessillo imperiale, mentre nel cielo tre aquile scrutano i futuri orizzonti della patria. Il giovane bambino, vestito da balilla, con in testa il fez, che in groppa a un bianco destriero, attraversando un tripudio di vessilli tricolori, rivolge un saluto romano alla folla. Due immagini diverse della forza giovanile:

una saldamente piantata a terra, l'altra dinamica, quasi a rappresentare una parata militare. Immagini diverse eppure ugualmente affabulatorie. Pongono al centro un corrispettivo anagrafico (o quasi) del lettore, uno specchio in cui ciascuno si vede riflesso come un buon cittadino fascista. Questa apertura ha un effetto dirompente sul contenuto del libro: tutto ciò che lo studente leggerà, infatti, sarà fascista. L'immagine, qui, non solo non ha limiti, ma è posta sulla copertina dell'opera, pronta a liberare così tutti i suoi significati, fino a inondare completamente i *blanks* del testo.

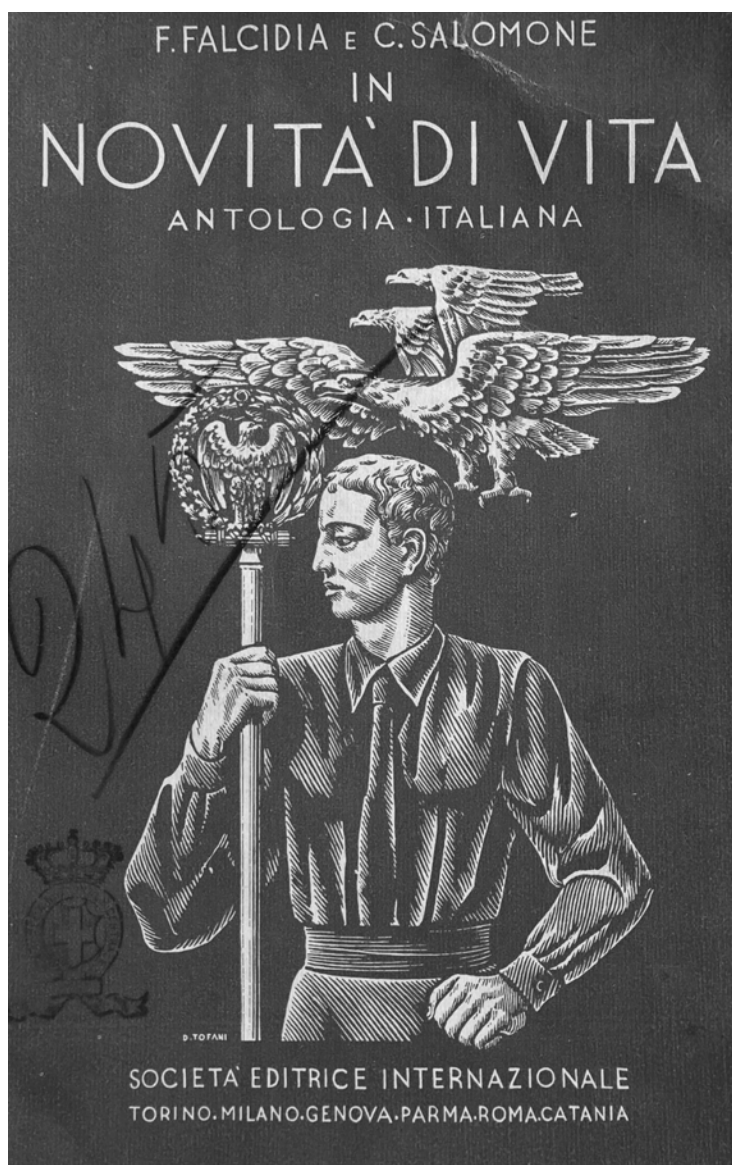


Fig. 7: Falcidia, Salomone, 1937



Fig. 8: Falcidia, Salomone, 1941

E se consideriamo che il testo risulta già impoverito di contestualizzazioni storiche, e che lo studente può leggere la citazione “a ciascuno puzza il barbaro dominio” subito dopo un discorso parlamentare di Mussolini che esalta le conquiste imperiali, capiamo quanto struttura e immagini cooperino alla costruzione di una storia fascista¹⁰. Se ci chie-

10 Per la costruzione di una memoria fascista nei manuali si veda Marsi, 2026.

dessimo, con Mitchell, “che cosa vogliono davvero le immagini?” (Mitchell, 1996), dovremmo rispondere: raccontarci una storia fascista.

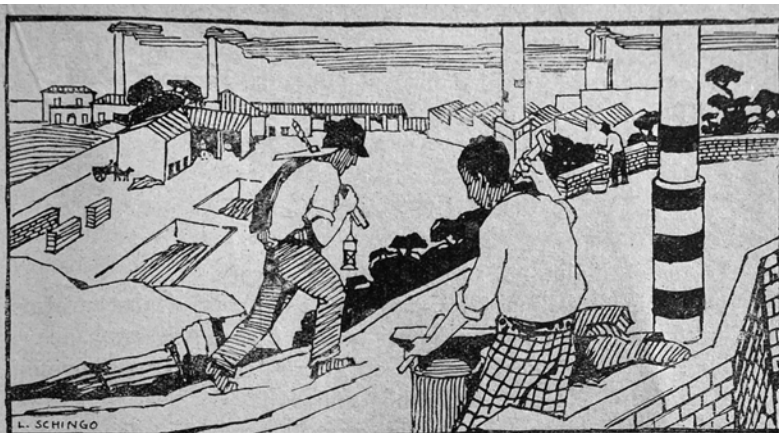
Il secondo caso è quello che potremmo definire di destinazione professionale.



Fig. 9: Petrucci, Ceravolo, Amato, 1941

Sebbene compaia un fascio littorio sulla sinistra, tra le mani di quella che sembra una statua di marmo, ciò che trasmette questa immagine non è un messaggio politico, ma l'operosità: in basso, all'interno di una volta a botte, si intravede un contadino che guida gli animali al giogo, intenti ad arare una collina, e poi cantieri edili (resi ancor più maestosi perché osservati dal basso), con uomini (non donne) al lavoro su ponteggi e impalcature, che trasportano calce e travi, mentre nel cielo, progressivamente oscurato dalle costruzioni, sfrecciano gli aeroplani, simbolo di progresso tecnologico e dominio militare. Ogni spazio racconta il lavoro (nei campi, nella città, nei cieli), e racconta di una nazione in continua evoluzione. Ciò cambia la percezione della letteratura, che viene vista non

come una produzione simbolica e dalla complessa e a volte incoerente profondità semantica, ma come una mera celebrazione entusiastica della realtà in cui il lettore vive e in cui entrerà a far parte come lavoratore, dato che il libro è rivolto a istituti professionali. Ma non solo: nelle pagine interne del libro, parola e immagine costruiscono una sorta di galateo del buon cittadino, dove la letteratura è ridotta a frasi e aforismi totalmente decontestualizzati per fornire massime morali e di comportamento all'insegna dell'operosità:



I.

FATICA D'OGNI GIORNO

NON È TEMPO DA DORMIRE.

Non è più tempo da dormire, perchè il tempo non dorme, ma passa come il vento.

SANTA CATERINA DA SIENA.

L'UOMO PIGRO.

Chi custodisce l'albero e lo coltiva, mangerà delle frutta di quello.
Conosci con diligenza le cose tue, riguardale bene. Chi russa nel tempo dovuto al lavoro, è figliuolo della vergogna.

Non è tempo da dormire. — Sembra-
no parole d'oggi e furono dettate invece
sei secoli addietro. Sono parole di CATERI-
NA BENINCASA (Siena 1347-1380), la Santa
Patrona d'Italia, che ebbe per giaciglio la
nuda pietra e l'anima sempre desta, per
poter vegliare sugli uomini del suo tempo
e spronarli continuamente all'azione. «Me-

glio le opere — ella diceva — che molti
salmi».

L'uomo pigro. — Sappiate custodire il
vostro albero e coltivarlo; così ne man-
gerete i frutti. Ora l'albero può essere sia
quello da cui dipende la salute del corpo,
sia quello da cui dipende la salute dell'a-

Fig. 10: Petrucci, Ceravolo, Amato, 1941, p. 9

I disegni di Luigi Schingo, trovandosi in apertura di pagina, come primo elemento che incontra l'occhio, indicano al lettore-cittadino come dovrebbe comportarsi per essere un produttivo tassello di una laboriosa nazione. Se nelle opere precedenti testo e immagine erano rappresentazione della politica di regime, qui non si illustrano a vicenda, ma rappresentano la società cui il lettore-cittadino è chiamato ad aderire.

Capire le immagini per capire il testo

Il manuale si presenta allo studente come una miniatura del passato. Una miniatura certo composita e complessa, alle volte piuttosto voluminosa, ma che detiene, di quei particolari artefatti culturali, alcune caratteristiche: il senso di controllo che una forma conclusa e “tascabile” offre sullo sterminato e apparentemente infinito orizzonte culturale del passato; la compressione dello spazio che va di pari passo con la compressione del tempo nella percezione del lettore; la centralità che il non-detto, i *blanks*, hanno nell'esperienza dell'artefatto (elementi sottolineati da Cometa, 2022, pp. 183-222). Questa miniatura è andata anno dopo anno ad arricchirsi di segni e di immagini, tanto che la storia delle immagini nei manuali di letteratura è la storia di una progressiva acquisizione di voce, da mere illustrazioni dei volti d'autore a costruzioni complesse in grado di imporre un modo di leggere il testo, o condizionare l'intero libro. Ma se quella delle immagini è un'esplosione di significati plurimi, vi è qualcuno in grado di decodificarli? Forse, è anche questa una delle sfide del *medium* che ha accolto al suo interno numerosissime immagini: fornire agli studenti gli strumenti minimi per interpretarle.

Bibliografia

- Anelli C. (2024). *A scuola di Novecento. La letteratura italiana del XX secolo nella manualistica scolastica (1923-2023)*. Palermo: Palumbo.
- Baldi G., Giusso S., Razetti M., Zaccaria G. (2006). *La letteratura* (Vol. 1). Torino: Paravia.
- Cantatore L. (1999). “Scelta, ordinata e annotata”. *L'antologia scolastica nel secondo Ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*. Modena: Mucchi.
- Carrara G. (2020). *Storie a vista. Retorica e poetiche del fototesto*. Udine: Mimesis.
- Ceserani R., De Federicis L. (1979). *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico* (Vol. 1). Torino: Loescher.
- Ceserani R. (1990). *Raccontare la letteratura*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cometa M. (2016). Forme retoriche del fototesto letterario. In M. Cometa, R. Coglitore (a cura di), *Fototesti. Letteratura e cultura visuale* (pp. 69-116). Macerata: Quodlibet.
- Cometa M. (2022). Corpi che contano. Prolegomeni per una teoria della materialità delle immagini. In M. Cometa, R. Coglitore, V. Cammarata (a cura di), *Cultura visuale in Italia. Immagini, sguardi, dispositivi* (pp. 183-222). Milano: Meltemi.
- Cometa M. (2023). *La svolta ecomediale: la mediazione come forma di vita*. Sesto San Giovanni: Meltemi.

- Cremante R., Santucci S. (a cura di). (2009). *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento: antologie e manuali di letteratura italiana*. Bologna: CLUEB.
- D'Ancona A., Bacci O. (1904). *Manuale della letteratura italiana* (vol. 6). *Indice generale dell'opera. Supplemento bibliografico*, Firenze: Barbèra.
- D'Ancona A., Bacci O. (1906). *Manuale della letteratura italiana* (vol. 1). Firenze: Barbèra.
- Dionisotti C. (1967). *Geografia e storia della letteratura*. Torino: Einaudi.
- Falcidia F., Salomone C. (1937). *In novità di vita: antologia italiana*. Torino: SEI.
- Falcidia F., Salomone C. (1941). *In cammino: Antologia per la scuola Media*. Torino: SEI.
- Flora F. (1940). *Storia della letteratura italiana* (vol. 1). Milano: Mondadori.
- Giunta C. (2016). *Cuori intelligenti. Mille anni di letteratura* (Vol. 1). Novara: De Agostini.
- Iser W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press (tr. it. R. Granafèi, *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, Il Mulino, Bologna, 1987).
- Luperini R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni.
- Magazzeni L. (2019). *Operae della penna. Donne, docenti e libri scolastici fra Ottocento e Novecento*. Canterano: Aracne.
- Marsi S. (2023). Attualizzare Dante: prospettive di ricerca nei manuali di letteratura per la scuola italiana. *Perspectives médiévales*, 44, 2023.
- Marsi S. (2024). *Il racconto del passato. La formazione del canone letterario italiano tra programmi ministeriali, manuali scolastici e storiografia letteraria (1861-1945)*. Torino: Loescher.
- Marsi S. (2026). La fascistizzazione del passato nella scuola del ventennio. Strategie di ridefinizione della memoria letteraria nei manuali scolastici della scuola fascista. *Studi Culturali*, 1, (in corso di pubblicazione).
- Mitchell W. J. T. (1996). What do Pictures 'Really' Want? *October*, 77, 71-82, trad. it. *Che cosa vogliono davvero le immagini?*, in Mitchell (2017), 107-124.
- Mitchell W. J. T. (2002). Showing Seeing. *Journal of visual culture*, 1.2, 2002, 165-181, trad. it. *Mostrare il vedere. Una critica della cultura visuale*, in Mitchell (2017), 41-66.
- Mitchell W. J. T. (2007). *Four fundamental concepts of Image Science*, trad. it. *I quattro concetti fondamentali della scienza dell'immagine*, in Mitchell (2017), 67-78.
- Mitchell W. J. T. (2017). *Pictorial Turn. Saggi di cultura visuale*, a cura di M. Cometa e V. Cammarata. Milano: Raffaello Cortina.
- Petrucchi A., Ceravolo P., Amato G. (1941). *Ordine nuovo: Antologia italiana per la scuola media*. Palermo: Sandron.
- Piazza I. (2018). *Lo spazio mediale. Generi letterari tra creatività letteraria e progettazione editoriale: il caso Verga*. Firenze: Franco Cesati.
- Sisto M. (2024). World literature(s). Traduzioni e storia letteraria nazionale. *Status Quaestionis*, 26.
- Todorov T. (2007). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion (trad. it. *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano, 2008).
- Tongiorgi D. (2009). "Solo scampo è nei classici". *L'antologia di letteratura italiana nella scuola fra Antico Regime e unità nazionale*. Modena: Mucchi.
- Torraca F. (1926). *Manuale della letteratura italiana* (Vol. 1, Parte 1). Firenze: Sansoni.
- Wagner P. (1996). Introduction: Ekphrasis, Iconotexts, and Intermediality - the State(s) of the Art(s). In P. Wagner (a cura di), *Icons-Texts-Iconotexts. Essays on Ekphrasis and Intermediality* (pp. 1-40). Berlin-New York: Walter de Gruyter.

IV.4

Un canzoniere quattrocentesco “eccezionale” e il canone in una prospettiva didattica filologica

Matteo Largaiolli

Alcune opere della tradizione letteraria sembrano rappresentare, almeno per certi aspetti, una “eccezione” nel panorama culturale del loro tempo. Uno tra i molti esempi di testi “eccezionali” è un canzoniere quattrocentesco di area padovana, che per alcune sue caratteristiche pone questioni legate all’interpretazione della lirica volgare, e permette di osservare il panorama dei generi e delle identità letterarie in modo più interlocutorio di quanto consenta una considerazione rigida della storia della letteratura¹.

L’impressione è che, nel canone scolastico, la poesia in volgare del Quattrocento tenda ad essere ricompresa nel recinto di alcune esperienze selezionate. Nei manuali per le scuole secondarie è relativamente frequente e ampio il riferimento all’Umanesimo, e in particolare all’umanesimo latino, orientato sul piano filosofico (la teoria d’amore, la dignità dell’uomo, il rapporto con la Fortuna), forse più che sulla produzione poetica. La poesia in volgare è rappresentata soprattutto, se non solo, da un lato dai poemi cavallereschi (Boiardo e Pulci), anche in una prospettiva funzionale alla didattica del *Furioso*; dall’altra da alcune esperienze soprattutto fiorentine, di Lorenzo e Poliziano (*Stanze*, *Orfeo*). L’altra poesia (il Boiardo lirico, ad esempio), è decisamente sottorappresentata. Siamo di fronte quindi a una chiara selezione di minori, la cui escussione spesso è pienamente spiegabile in termini di organizzazione del sistema scolastico.

Autori e testi “in più” rispetto all’antologia fisica – e penso ai lirici, come Boiardo, e all’esperienza delle corti – sono spesso affidati alle pagine online. Ma il destino dei testi online rimane tutto da valutare: sono un grande serbatoio di possibilità, ma all’atto pratico tendono a restare muti. In ogni caso, la politica editoriale di assegnare all’online alcune parti della storia letteraria è già, di per sé, indicativa della percezione che se ne ha: l’editore opera infatti una scelta precisa, materialmente messa in pratica, che rivela, come un dato di fatto, una diversa valorizzazione dei testi. Nel processo mediale, di pubblicazione e diffusione di un testo (canonico o no), l’attore “editore” ha quindi un ruolo culturale perché orienta il lavoro degli autori e dei curatori, anche in prospettiva scolastica.

1 Sul canone cfr. Sanguineti, 2022, e per la scuola ad es. Ronchetti, Sapegno, 2007; Bertolio, 2022 e 2023.

Totalmente estraneo al canone, anche per l'assenza di un'edizione critica, è, ad esempio, il canzoniere di Marco Businello, un poeta padovano vissuto tra 1430 e 1472 circa. Composto probabilmente tra il 1450 e il 1472, il canzoniere raccoglie 142 testi (141 sonetti e una sestina) ed è trådito da cinque manoscritti principali, che lo riportano nella sua organicità²; un testimone (V) presenta un ordinamento lievemente diverso dagli altri, frutto probabilmente di un lavoro di revisione autoriale, indicativa dell'attenzione che l'autore vi aveva dedicato.

Si tratta, in realtà, di un testo non del tutto sconosciuto, e studiato, tra gli altri, da Armando Balduino (2006) e Guglielmo Gorni (1993), che hanno contribuito a definirne alcune caratteristiche, e registrato nella precisa scheda dell'*Atlante dei canzonieri in volgare del Quattrocento* (Comboni, Zanato, 2017), a cura di Esposito (2017)³. La raccolta è un esempio coerente di canzoniere lirico quattrocentesco nei termini definiti da Comboni, Zanato (2017): si configura infatti come un testo organico, frutto di una volontà autoriale di ordinamento e contraddistinto da alcune caratteristiche formali riconoscibili, come la presenza di un io e di un tu lirico, di un testo di apertura e uno di chiusura, di partizioni interne, di connessioni intertestuali, di una progressione del senso. Nella sua struttura fondamentale, il canzoniere si apre con un sonetto che come aveva ben mostrato Zanato (2008) è, tra i sonetti incipitari dei canzonieri quattrocenteschi, uno dei più aderenti al primo sonetto di Petrarca, con quello di Giovanni Antonio Romanello, che era sicuramente legato a Businello per amicizia e per condivisione di ambiente culturale; e si chiude, nella redazione del testimone di Vicenza, con una sestina di meditazione religioso-spirituale.

L'aspetto più originale del canzoniere è che l'io lirico, identificabile con il poeta, si rivolge a un tu, oggetto d'amore, maschile, celebrato con il *senhal* di "idolo". Si tratta cioè di un canzoniere con una dominante inclinazione omoerotica. Ci sono in realtà alcuni punti meno chiari, perché all'inizio del racconto compare anche una figura femminile, che muore già nel sonetto 2 e viene sostituita dall'idolo nel sonetto 3. L'ispirazione generale è tuttavia riconoscibile e coerente. I riferimenti sociali e letterari sono tutti al maschile, l'idolo è paragonato a figure di giovani uomini (Ippolito, Ganimede, Narciso, Atteone), e la sua caratterizzazione è orientata sulle attività tradizionalmente maschili, come la caccia e la poesia, in un contesto di evidente omosocialità.

L'esile sviluppo narrativo prevede un momento iniziale di avvicinamento tra l'io e il tu lirici, momenti di lontananza fisica, dubbi sulla fedeltà, gelosia, alti e bassi nel rapporto, e un finale meditativo-religioso. Ci sono poi alcuni inserti legati all'occasionalità della

- 2 Uno integrale: Vicenza, Biblioteca Civica Bertoliana, ms. 44 (G.7.3.50; già G.I.10.22; già H.2.2.12/manoscritti), e uno quasi integrale: Padova, Biblioteca Universitaria n. 908 (manca la prima carta per una lacuna meccanica); inoltre, Venezia, Biblioteca Marciana it. IX 221c (=7064), con 125 testi; Bergamo, Biblioteca Civica Angelo Mai, ms. MA 125 (D III 52), con molte lacune meccaniche, per caduta di fascicoli; Venezia, Biblioteca Marciana, it. IX 111 (= 6358), che si interrompe a circa due terzi. Poche altre sono le testimonianze di singoli componimenti sparsi. Per le questioni filologiche mi permetto di rinviare a Largaiolli (2024).
- 3 Vedi inoltre Cavedon, 2006; Bartolomeo, 2008, pp. 333-341; Comboni, Zanato, 2020, p. 75. Indicazioni sulla vita di Businello in Dickerson, 2009, pp. 44 e 46.

vita sociale dell'autore, con sonetti di circostanza, dedicati o inviati ad altri poeti, ad amici, a potenti, oltre che una breve corona di sei testi in morte di una cagnolina: un insieme di tessere che contribuiscono a delineare un ambiente culturale, sociale e di amicizie ben definito, tra la Padova e la Venezia del secondo Quattrocento⁴.

Sul piano del genere, il canzoniere si allinea quindi allo standard dei canzonieri quattrocenteschi: lingua, immagini e stile sono quelli disponibili a questa altezza di tempo, ma se ne discosta per l'originale scelta di un tu maschile. Si tratta di un'opzione anti-canonica, che cambia le carte in tavola, e che suscita problemi di interpretazione su più livelli.

Innanzitutto, l'interpretazione si scontra con la rarità dei testi di confronto in volgare, sia letterari, sia extraletterari, che trattano di attrazione tra due persone dello stesso sesso a questa altezza di tempo. È vero che ci sono testi, ormai riconosciuti, di tradizione omoerotica anche di età moderna, soprattutto nei secoli successivi, come nel caso di Benedetto Varchi e Michelangelo Buonarroti⁵. Ma nel Quattrocento si tratta di occasioni più sporadiche: a parte Businello, si registrano i canzonieri di Tommaso Baldinotti, noti però per lo più in testimoni unici, e quindi di limitatissima circolazione, e forse quello di Niccolò Tinucci⁶. Sul versante latino, potrebbero esserci più possibilità di confronto, anche grazie a una tradizione classica che annoverava, tra gli altri, Tibullo e Virgilio. Un caso interessante, anche per la condivisione di ambiente geografico, sembrano, ad esempio, i libri di elegie di Niccolò Lelio Cosmico (Gretter, 2022/2023).

Inoltre, la valutazione di "eccezionalità" della raccolta, deve in realtà fare i conti con il dato di fondo di una adesione precisa a un modello letterario (quello del canzoniere lirico quattrocentesco), per cui, dal punto di vista del riferimento a un'autorità esemplare, un canzoniere così strutturato non è *eccezionale*: motivi, temi, situazioni, la logica stessa della costruzione formale del macrotesto, lessico, sono tradizionalmente (canonicamente) petrarcheschi – con tutti i distinguo della presenza di Petrarca nel genere canzoniere, che non è mai esclusiva. Quello che non è canonico è l'oggetto d'amore. È una variante, nel contesto del genere, che dimostra l'esistenza di spazi di alterità (di maschilità non conforme), meno frequenti nella storia della letteratura, e insieme la persistenza, la forza della tradizione. Il canzoniere di Businello è quindi doppiamente minoritario: è parte dell'insieme di autori quattrocenteschi minori, ma incarna anche un'ulteriore minoranza, di testi per qualche motivo non ortodossi.

L'esistenza di una letteratura a carattere omoerotico suscita interrogativi anche sul piano delle fonti e del rapporto tra le fonti e la tradizione testuale. Ci si può chiedere

4 Un sonetto relativamente noto è il 4, in cui Businello nomina come artisti eccellenti Andrea Mantegna e Donatello, che a Padova avevano lavorato intorno alla metà del secolo, e che rappresenta una delle primissime attestazioni critiche su di loro: su Mantegna in Businello cfr. Agosti, 2005, pp. 351-352 e Balduino, 2009, p. 167.

5 Per un inquadramento sulla storia della letteratura omoerotica cfr. Gnerre, Coluzzi, 2023; Malcolm, 2024, pp. 144-169. Non tocco qui il problema della storia dell'omosessualità.

6 Per Baldinotti: Bertolini, 2017; per Tinucci, con un'ipotesi convincente, che ha bisogno di ulteriori approfondimenti: Marcozzi, 2020.

quanti testi omoerotici siano stati scritti e quanti siano stati perduti, ma è una domanda che evidentemente non può avere una risposta. Tuttavia, si può ammettere che un canzoniere come questo sia portatore di un'idea di letteratura che almeno in certi contesti è anche stata rimossa dal panorama letterario, o condannata, o censurata. È verosimile che alcune esperienze omoerotiche siano state obliterate, cancellate, rimosse, e solo con più attenzione, con nuove sensibilità, sono state recuperate alla storia letteraria – non come curiosità o eccezioni, ma come parte di un processo culturale. Un parallelo potrebbe essere quello della scrittura delle donne: per molti aspetti frenata *ab origine* dai limiti loro imposti nell'accesso alla cultura, è stata poi per molti aspetti dimenticata da tradizioni storiografiche ostili, soprattutto ottocentesche e borghesi (Sanguineti, 2022).

Tuttavia, pur nel riconoscimento della diversità di esperienze, un'eccezione può essere in realtà spiegata, se risponde a regole, o a una prospettiva, più ampia. Nello specifico di Businello, ad esempio, l'opposizione centrale nella descrizione dell'esperienza d'amore è tra peccato e castità, che è propria anche dei canzonieri più tradizionalmente eterosessuali, eteronormati. In questo senso, non rappresenta un'eccezione, ma l'applicazione di una logica già nota a un contenuto non comune.

La tradizione consolidata, del canone, può infatti essere assunta da un autore, come Businello, anche per esprimere contenuti che per certi aspetti travalicano quella stessa tradizione, la portano all'estremo. Osservare questi spazi di alterità è efficace, didatticamente, per capire, ad esempio, come ogni testo letterario sia un lavoro di compromesso tra tradizione e innovazione, o quanto sia pervasiva la forza della tradizione. Alla luce di queste esperienze minori, il panorama letterario appare così più vario di quello che sembra.

Un atteggiamento fruttuoso per osservare il canone, sulla base di questa logica, è applicare ai testi uno sguardo filologico. È una prospettiva, questa della didattica nutrita di sensibilità filologica, che si sta diffondendo, sia sul piano teorico, come rivelano alcune riflessioni di Giuseppe Noto (2020, 2021, 2023) e di Pasquale Stoppelli (2024), sia sul piano operativo, con esperienze di formazione, come quelle avanzate dalla Società dei filologi della letteratura italiana⁷.

Un approccio filologico si rivela utile anche sul piano del canone, perché permette di avvicinarsi alla letteratura con uno sguardo che fa cogliere il *proprium* di un testo indipendentemente dal fatto che quel testo sia canonico o no, sia studiato a scuola o no. Si tratta di un contatto diretto con la filologia, intesa non come armamentario ecdotico, che naturalmente sarebbe fin troppo tecnico e poco spendibile in classe (Noto, 2023), ma come attitudine all'analisi e alla considerazione globale del testo, non solo come monumento, ma anche nel suo farsi e nella sua storia, nella storicità del testo (Contini, 2014) e nella materialità della fonte.

Osservare un testo “filologicamente” vuol dire, ad esempio, capire che i modi in cui un testo ci è arrivato parlano della realtà concreta, materiale di quell'opera: dimostrano una circolazione d'ambiente, o viceversa le difficoltà di circolazione, o i compromessi

7 Vedi la sezione Didattica della SFLI-Società dei filologi della letteratura italiana: <http://www.sfli.it/sfli-didattica/>.

con il mercato editoriale e così via. Si tratta naturalmente di nozioni: ma sapere che gli *Ossi di seppia* sono stati pubblicati da Gobetti o che i disegni inseriti nei *Promessi sposi* sono stati voluti da Manzoni, non sono dati indifferenti, ma rivelatori di una certa idea di letteratura. In questa logica di globalità entra innanzitutto la consapevolezza del mutare dei processi di trasmissione e di scrittura: in epoche diverse si scriveva in modalità, in contesti, con funzioni diverse, e i testi stessi erano traditi in forme diverse. Ma, allo stesso modo, entra anche la consapevolezza del mutare dei criteri e dei metodi con cui noi ci avviciniamo ai testi.

Se questo approccio viene applicato ai testi del canone riconosciuto, fa capire che ogni testo è nel canone per dei motivi legati alla sua storia; sul piano didattico mette così in atto delle competenze di analisi globale, che possono poi essere applicate, allo stesso modo, ad ogni testo – anche ai testi minori, che si studiano più raramente o in modo meno approfondito, e in generale alla valutazione complessiva della storia della letteratura.

Alcune suggestioni sul ruolo della materialità possono arrivare, ad esempio, dalla scuola della bibliografia (e filologia dei testi a stampa) di ambito anglosassone. In una riflessione su una raccolta di saggi di G. Thomas Tanselle (1998/2004) intitolata, significativamente, *Letteratura e manufatti* (*Literature and artifacts*), Neil Harris connette la materialità della tradizione e gli attori, e quindi la cultura testuale, che danno vita a un testo, mettendo in luce il “triangolo epistemologico” definito da Tanselle, che unisce uomo/testo/prodotto: il “rapporto fra oggetto e uomo, uomo e memoria, memoria e oggetto”, che “sta al cuore del nostro tentativo quotidiano di leggere e scrivere il passato” (Harris, 2008, p. 90). L’interesse principale di Tanselle e di Harris riguarda il rapporto tra testo, conservazione, libro, documento, archivio e biblioteca. Tuttavia, a un livello più generale, questa prospettiva solleva tre domande particolarmente utili per definire il rapporto della storia della tradizione con il libro e l’opera:

perché è stato scritto? (ossia qual è la natura di questa opera immateriale?), perché è stato riprodotto? (ossia quale influsso ha avuto il processo di diffusione sul carattere dell’oggetto materiale?) e perché è stato conservato? (ossia come il destino di conservazione di tale oggetto abbia prevalso contro i processi predominanti di smercio, uso, scarto e distruzione?) (Harris, 2008, p. 94).

Quando si sottopone un documento “alla verifica di questo triangolo epistemologico, cioè creazione intellettuale, produzione materiale, sopravvivenza documentaria”, allora, conclude Harris, si fa bibliografia testuale. Questa connessione tra piani (opera, oggetto, conservazione) ha un ulteriore risvolto: rivela infatti “il rapporto fra la trasmissione dell’opera immateriale, gli effetti del veicolo fisico che la trasmette, la formazione di un canone di testi, e gli influssi della critica testuale e dell’ecdotica” (Harris, 2008, p. 94).

Le domande di Harris sono poste soprattutto per il libro a stampa, ma la loro logica si può applicare anche a un testo manoscritto. Nel caso di Businello, ad esempio, sono tre domande che mettono bene in luce alcune questioni che toccano direttamente il suo canzoniere. Su un piano filologico, la storia della sua tradizione e quindi della sua trasmissione e diffusione, rivela una tradizione compatta, circoscritta ma non isolata (cinque testimoni organici sopravvissuti dimostrano una certa qual circolazione, non estempo-

reana), e legata alle esperienze poetiche di un ambiente preciso: la poesia veneta della seconda metà del Quattrocento (i testimoni miscellanei rivelano infatti raccolte fortemente orientate in questa direzione).

Da una considerazione di questo tipo derivano alcuni principi di massima, utili in vista della didattica e della canonizzazione: il rapporto tra un medium e i suoi effetti è un *processo*; la dimensione extra-testuale (esterna alla fonte) incide sulla fonte, intesa sia come testo, sia, materialmente, come manufatto; e a sua volta l'oggetto incide sul modo in cui il testo (la fonte, le informazioni che riporta) viene accolto, sulla sua vita determinata dalla sua diffusione. Il problema che si pone è capire come tutto quanto è esterno alla fonte incide sulla fonte stessa: come la cultura orienta la produzione e la ricezione di un'opera, come agisce l'orizzonte di attesa dei destinatari, come agiscono le condizioni storiche e sociali in cui la fonte è stata prodotta, ad esempio nella selezione degli elementi riportati. Il testimone di un'opera è un oggetto materiale che documenta un processo di produzione che ha influito sia sul testo in esso veicolato, sia sulla ricezione di quel testo. È la ragione, ad esempio, per cui la decisione di un editore di mettere alcune parti di un manuale online incide sulla ricezione del testo e la definizione di un canone.

La considerazione dell'opera nella sua materialità è più evidente in alcuni contesti storici. Un esempio chiaro si trova nell'antologia di Quondam, *Risorgimento a memoria* (2011), dedicata a testi poetici scritti nel corso dell'Ottocento, uniti dall'impegno politico risorgimentale – e, come dice il titolo, imparati, riprodotti e trasmessi *a memoria*: testi cioè che hanno conosciuto una diffusione, e una presenza sociale, anche tramite la loro memorizzazione (e recitazione). Questo loro legame strettissimo con le circostanze di produzione e fruizione li rende esemplari “oggetti mediali”, che riflettono il momento politico, e insieme agiscono sugli eventi. Al di là di alcune questioni più strettamente circostanziali e legate a questo particolare tipo di produzione⁸, Quondam osserva come questo corpus di testi sia un “corpus aperto”: il “canone” della poesia risorgimentale può accogliere nuovi testi, al momento della loro composizione, memorizzazione, recitazione, pubblicazione; a loro volta, questi testi subiscono un cambiamento di status quando diventano corpus scolastico, o sono raccolti in antologie con una destinazione specifica. Quando cambia il medium, cambiano anche la destinazione e la funzione (ad es. dopo l'Unità d'Italia, la poesia risorgimentale diventa anche poesia “ufficiale” della scuola).

Alcuni tratti dell'analisi di Quondam collimano con il problema del canone, e del canone scolastico, e le indicazioni di metodo che emergono permettono di osservare la letteratura con strumenti che sono anche filologici. Ad esempio, sul piano della scrittura, la poesia può essere pensata, in alcuni contesti culturali, come una pratica sociale, che si

8 Quondam individua alcune caratteristiche della poesia risorgimentale, che la rendono diversa da altre forme letterarie come il lessico rinnovato e connotato in termini specifici e l'atto comunicativo pubblico e collettivo (“rito”). In particolare, Quondam riconosce la centralità della poesia nel passato europeo (dalla Rivoluzione francese al Risorgimento), prima del romanzo e prima del melodramma; la sua dimensione sociale e gli ambienti di fruizione (la famiglia, il salotto, il teatro); la sua funzione politica e costruzione dell'identità; il ruolo dello scrittore nella società, il suo impegno e la missione intellettuali; il ruolo del fattore economico e delle dinamiche di potere.

può ricostruire da documenti indiretti, indizi, testimonianze, come la descrizione di atti di recitazione, le letture collettive e condivise, la documentazione affidata a diari, cronache, resoconti: in questo, anche la poesia del Quattrocento, ad esempio, tra cui il canzoniere di Businello, rivela una dimensione sociale, legata agli ambienti di produzione (cortigiani, o di circoli culturali) che ne determina la natura. Inoltre, sul piano dell'esegesi, è possibile individuare una genealogia di interpretazioni che si stratificano nel tempo e che permettono la comprensione del messaggio e determinano il canone, che è a sua volta stratificato e genealogico: la riproposizione di un'opera o la sua esclusione (ad esempio, dei testi minori del Quattrocento), è frutto di questa storia⁹.

Si tratta di casi specifici, che però aprono a prospettive di osservazione e di metodo, che permettono, didatticamente, di inquadrare ogni testo, maggiore e minore, nel suo contesto, e di superare per certi aspetti il limite del canone, se il testo è affrontato nella sua storicità. Questo atteggiamento filologico è un approccio che fa leva su strumenti metodologici al di là del singolo testo. Ad esempio, come ha messo bene in luce Stoppelli (2024, p. 116), una didattica filologica mette al centro della riflessione il testo, osservato da diversi aspetti, anche molto concreti, come la metrica, l'intertestualità, il farsi nel tempo (il testo in divenire studiato dalla filologia d'autore), e in generale la consapevolezza della sua storicità. Questa concretezza permette, inoltre, sul piano didattico, di scalare le competenze, anche in una prospettiva di curriculum verticale.

Anche Giuseppe Noto riconosce nell'*habitus* filologico, in una "*filologia diffusa* nel sistema formativo tutto" (Noto, 2023), la possibilità di acquisire una competenza storico-culturale che si manifesta a più livelli: nella capacità di mettere in relazione i dati, secondo l'idea di un *sistema* letterario, nella consapevolezza dell'importanza della ricezione dei testi (i meccanismi di trasmissione, le alterazioni), nella loro storicizzazione.

Questa "filologia diffusa" può trovare applicazione anche nella didattica del canone, o sul canone, anche nel corso della scuola secondaria, se ogni testo viene inquadrato in questa prospettiva. Si può così discutere di come il canone si sia formato e di come sia frutto di scelte storicamente motivate, di come alcune esperienze siano state rimosse dalla coscienza comune, e del perché altre hanno avuto più spazio. La materialità del testo e della tradizione (il manoscritto, il prodotto editoriale, il contesto di produzione) aiuta a capire la logica della scrittura, ma anche della diffusione, della dimensione pubblica di un testo (la circolazione d'ambiente, la fruizione comune).

In senso più generale, osservare i testi minori, come un testo omoerotico del Quattrocento, in quanto parte dell'esperienza letteraria, e quindi espressione dell'io, permette di spiegarli non tanto come un canone "alternativo", ma all'interno di un processo che ha portato alcuni testi a vedersi attribuire uno statuto di canonicità, ed altri ad esserne esclusi, e permette di valutare in modo critico la dicotomia canonico/non canonico.

9 Questa lettura è attiva e interpretante riprende il *lector in fabula* di Umberto Eco: il fatto che l'interprete ha una parte attiva, di cooperazione, nella costruzione del significato, dà un senso a quello che ascolta o legge, "riferendolo alle emozioni e alle competenze sue e della cultura del tempo, o della circostanza, in cui si compie l'evento" performativo (Quondam, 2011, pp. 21-22).

Bibliografia

- Agosti S. (2005). *Su Mantegna. I. La storia dell'arte libera la testa*. Milano: Feltrinelli.
- Balduino A. (2006). Marco Businello e altri. Poesie, Scheda IX.7 (Vicenza, Biblioteca Civica Bertoliana, ms. 44). In *Petrarca e il suo tempo. Catalogo della mostra, Padova, 8 maggio-31 luglio 2004* (pp. 508-509). Milano: Skira.
- Balduino A. (2009). Mantegna e i letterati. In B. M. Da Rif (a cura di), *Civiltà italiana e geografie d'Europa* (pp. 164-171). Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Bartolomeo B. (2008). Petrarca e i rimatori padovani del Quattrocento: trafile tematiche. *Lectura Petrarce*, 28, 319-346.
- Bertolini L. (2017). *Tommaso Baldinotti (1452-1511)*, in Comboni, Zanato, 2017 (pp. 89-128).
- Bertolio J. (2022). *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*. Torino: Loescher.
- Bertolio J. (2023). Canone e merito: un binomio fatale. *La Ricerca*, 24, <https://laricerca.loescher.it/canone-e-merito-un-binomio-fatale/>.
- Cavedon A. (2006). Marco Businello. Rime, Scheda IX.6 (Padova, Bibl. Universitaria, ms. 908). In *Petrarca e il suo tempo. Catalogo della mostra, Padova, 8 maggio-31 luglio 2004* (pp. 505-508). Milano: Skira.
- Comboni A., Zanato T. (a cura di). (2017). *Atlante dei canzonieri in volgare del Quattrocento*. Firenze: Sismel-Edizioni del Galluzzo.
- Comboni A., Zanato T. (2020). Nuove prospettive su canone e commento dei canzonieri quattrocenteschi. In D. Brogi, T. De Rogatis, G. Marrani (a cura di), *La pratica del commento 3. Il canone: esclusioni e inclusioni* (pp. 74-90). Pisa: Pacini.
- Contini G. (2014). *Filologia*, a cura di L. Leonardi. Bologna: Il Mulino.
- Dickerson S. (2009). Chronology. In A. C. De La Mare, L. Nuvoloni, *Bartolomeo Sanvito. The Life & Work of a Renaissance Scribe* (pp. 39-62). Paris: Association internationale de bibliophilie.
- Gnerre F., Coluzzi D. (2023). *In disgrazia del cielo e della terra. L'amore omosessuale nella letteratura italiana*. Roma: Rogas.
- Gorni G. (1993). Rime di Marco Businello trascritte da Bartolomeo Sanvito. In F. Gavazzeni, G. Gorni, *Le tradizioni del testo. Studi di letteratura italiana offerti a Domenico De Robertis* (pp. 117-131). Milano-Napoli: Ricciardi.
- Gretter J. (2022/2023). *Cosmici carmina: un'edizione critica di alcune elegie inedite di Niccolò Lelio Cosmico*. Tesi di Laurea Magistrale. Relatore A. Comboni. Università di Trento: Trento.
- Harris N. (2008). Riflettendo su letteratura e manufatti: profilo di George Thomas Tanselle. *Ecdotica*, 1, 82-115.
- Largaiolli M. (2024). Sulla tradizione delle rime di Marco Businello con un saggio di commento. *Filologia italiana*, 21, 89-154.
- Malcolm N. (2024). *Forbidden desire in early modern Europe. Male-male sexual relations, 1400-1750*. Oxford: Oxford University Press.
- Marcozzi R. (2020). Tracce di ordinamento macrotestuale nella lirica di Niccolò Tinucci. *Interpres*, 38, 163-109.
- Noto G. (2020). Filologia e sistema formativo nella contemporaneità. *Critica del testo*, 23, 57-71.
- Noto G. (2021). Competenze filologiche nella scuola e per la scuola. *Radici digitali*. <https://radicidigitali.eu/2021/04/30/competenze-filologiche-nella-scuola-e-per-la-scuola/>
- Noto G. (2023). Contemporaneità e bisogni formativi nella contemporaneità: dalle filologie

- come discipline alla “filologia diffusa” come metodo? *Cognitive Philology*, 16 (Special issue). Retrieved from https://rosa.uniroma1.it/rosa03/cognitive_philology/article/view/18533
- Quondam A. (2011). *Risorgimento a memoria. Le poesie degli italiani*. Roma: Donzelli.
- Ronchetti A., Sapegno M.S. (2007). *Dentro/Fuori Sopra/Sotto. Critica femminista e canone letterario negli studi di italianistica*. Ravenna: Longo.
- Sanguineti F. (2022). *Per una nuova storia letteraria*. Ancona: Argo.
- Stoppelli P. (2024). La filologia a scuola. Per una didattica filologica della letteratura. In P. Stoppelli, *L'arte del filologo*, a cura di A. Carocci e V. Guarna (pp. 115-128). Viella: Roma.
- Tanselle G. T. (1998). *Literature and Artifacts*. Charlottesville: Bibliographical Society of the University of Virginia (trad. it. *Letteratura e manufatti*, introduzione di N. Harris, Le Lettere, Firenze, 2004).
- Zanato T. (2008). Il Canzoniere di Petrarca nel secondo Quattrocento: analisi dei sonetti incipitari. In A. De Petris, G. De Matteis (a cura di), *Francesco Petrarca. Umanesimo e modernità* (pp. 53-111). Ravenna: Longo.

IV.5

Che farsene del canone: l'esperienza dei classici nella scuola secondaria di primo grado

Massimiliano Manganelli

Nella scuola secondaria di primo grado il canone non dovrebbe esistere, perché non dovrebbe esistere l'insegnamento della letteratura intesa come storia della letteratura. Tra i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado* previsti dalle Indicazioni nazionali del 2012 si legge che l'allievo "Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruirne un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti". E tra gli obiettivi di apprendimento al termine del primo ciclo troviamo:

Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo.

A questo obiettivo, che ha a che fare con le competenze di lettura, se ne affianca un altro, relativo invece alle competenze di scrittura: "Realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad es. giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena".

E, malgrado le molte perplessità che hanno suscitato, anche le Nuove Indicazioni del 2025 non impongono vincoli rispetto all'educazione letteraria. Anzi, nella prima bozza si trova scritto in maniera esplicita: "Tra gli undici e i quattordici anni è giusto leggere liberamente, felicemente, senza preoccuparsi di un fantomatico canone, e senza curarsi della storia letteraria". Nella versione definitiva, invece, si legge un più secco e anodino "Non è necessario fissare un 'canone italiano', bensì scegliere buoni libri". Eppure quel termine, *fantomatico*, che, vale la pena ricordarlo, deriva dal francese *fantôme* (fantasma), implica che in ogni caso, per parafrasare Marx, uno spettro si aggira per la scuola italiana: lo spettro del canone. Ed è un fantasma piuttosto vitale, che resiste e persiste, come si intuisce da un piccolo dettaglio che si annida proprio nelle Indicazioni del 2025, dove si parla delle fonti ove reperire i testi letterari: al primo posto compaiono le "antologie sco-

lastiche”. È un indizio abbastanza interessante, anche perché le antologie – delle quali, non ci si stancherà mai di ripeterlo, non è obbligatoria l’adozione – sono la base di resistenza del canone nazionale, che è quello di cui mi occuperò in queste pagine.

Se le Nuove Indicazioni costituiscono, più che una proposta per il futuro, una sorta di rappresentazione dell’esistente, di ciò che avviene quotidianamente dentro le aule della scuola italiana, l’allusione alle antologie, che nel testo del 2012 non compariva affatto, non è per nulla casuale. Diciamo che il canone persistente nella secondaria di primo grado è basato appunto su ciò che propongono le antologie, spesso nella forma di un volume separato configurato come un piccolo manuale di storia letteraria, che prende avvio dal *Cantico delle creature* di Francesco d’Assisi e si conclude all’incirca poco oltre la metà del Novecento. È, per così dire, il canone “esplicito”, più o meno corrispondente alla scansione desantisianiana e sovente organizzato attorno a triadi: Dante Petrarca Boccaccio, Foscolo Leopardi Manzoni, Ungaretti Montale Saba, ecc. A questo si giustappone (non si contrappone, si badi) il canone “implicito”, interiorizzato dall’insegnante ai tempi della scuola superiore e di poco modificato durante gli studi universitari, dal momento che molti docenti di italiano non hanno alle spalle studi letterari, ma linguistici, storici o antropologici. È, questo, il canone sempre delle triadi e dei “movimenti”, secondo il quale Svevo non può non rientrare nel decadentismo o Montale, ebbene sì, nell’ermetismo. È soprattutto il canone che non conosce presenze femminili, perché sui manuali di venti o trenta anni fa non c’erano (ammesso che ci siano oggi). Per fortuna oggi disponiamo del bel lavoro di Johnny L. Bertolio (2022) e Federico Sanguineti (2022), che a quel canone hanno provato a dare una spallata. Soprattutto per quel che riguarda il Novecento, poi, sembra che scuola e università siano del tutto incomunicanti.

A proposito di Federico Sanguineti e del suo tentativo di rifondazione della storia letteraria, vale la pena citare una sua osservazione: “Una volta inserita nel canone storiografico borghese, e quindi in manuali di divulgazione scolastica e universitaria, l’opera letteraria [...] si presenta nel modo più asettico possibile, elevata ideologicamente a capolavoro ‘eterno’: oggetto ‘spirituale’ immobile, non soggetto a condizionamenti” (p. 13). E nemmeno a trasformazioni interpretative, verrebbe da aggiungere. Un’opera apparentemente morta, insomma. Ne consegue una concezione della letteratura come fine, che al massimo può permettersi una fruizione puramente passiva. È il frutto di una visione “monumentale” e acritica della letteratura, riassumibile in una formula molto semplice: insegno Dante o Leopardi perché sono importanti, perché fanno parte di un sistema di valori che io ho ereditato e devo trasmettere, senza metterli in discussione. Il libro di testo, che del canone è insieme emanazione e meccanismo di riproduzione, viene eseguito pedissequamente come un copione¹.

Sarebbe opportuno, in tal senso, che l’insegnante si avvicinasse alla figura del critico, cioè al lettore di professione, provvisto di una strumentazione aggiornata, tale anche da consentirgli di mettere in discussione le scelte che il libro di testo opera riguardo al canone. La presenza di un determinato autore o di una certa opera all’interno di una anto-

1 Sul ruolo delle antologie, cfr. Giusti, 2022, p. 199.

logia è sicuramente un elemento condizionante, perché autore e opera ne escono immediatamente trasformati in monumenti, in senso etimologico, cioè in oggetti che vale la pena eternare. L'insegnante critico – adopero deliberatamente quest'ultima parola nella doppia funzione di sostantivo e aggettivo – dovrebbe quindi prendere coscienza di tale condizionamento.

Del resto le antologie vengono realizzate anche sulla base delle aspettative dei docenti, o per lo meno sulla base di quello che i redattori delle case editrici ritengono l'orizzonte d'attesa dei docenti. La conseguenza è un circolo vizioso all'interno del quale le antologie stesse, in larga parte, dei brani dei classici (un passo della *Commedia* o una novella del *Decameron*) non fanno che presentare una lettura tesa pressoché esclusivamente alla tradizionale parafrasi, alla comprensione e all'analisi, magari con qualche strumento tecnico (la metrica, le figure retoriche, ecc.). Soltanto negli ultimi anni – accanto a richieste come “specifica a quale corrente appartiene l'autore” o “spiega il tema trattato nella poesia” – sono comparsi anche esercizi più mirati alla produzione scritta a partire dal classico, grazie ai quali si cerca di connettere l'esperienza della studentessa e dello studente con il testo proposto. Quest'ultimo viene pertanto utilizzato come punto di partenza o come strumento per una riflessione su di sé. Due soli esempi: nell'antologia *Grandi storie, grandi libri* (Brenna, Daccò, 2020, p. 212) si propone, dopo la lettura di alcune ottave del canto XXIII dell'*Orlando furioso*, di scrivere della propria esperienza rispetto alla rabbia; nella più recente *Il segnalibro*, a partire da *Lavandare* di Pascoli si chiede di raccontare una circostanza in cui si sono provate “sensazioni di solitudine, tristezza e malinconica attesa” (Franzi, Damele, 2025, p. 459).

Ed è proprio a partire dal termine esperienza che è possibile dare concretezza a una visione ben diversa dell'educazione letteraria, nella quale l'oggetto, la letteratura, rappresenta uno strumento volto ad attivare sia le competenze di lettura, cioè della lettura letteraria – secondo la definizione di Spinazzola² –, sia a trasformare, per dirla con un intervento di Edoardo Sanguineti che capiterà ancora di citare, gli studenti in leggenti (cfr. 1997, p. 36). Intendo un'idea della letteratura come campo di esperienza, dell'esperienza estetica nel senso chiarito da Jean-Marie Schaeffer (2015), e anche in relazione alla duplice accezione che alla parola attribuisce Walter Benjamin. In tedesco, infatti, esistono due termini diversi che noi possiamo tradurre con la parola *esperienza*: l'*Erlebnis*, cioè, in estrema sintesi, l'esperienza vissuta, quella che si può accumulare con il trascorrere della vita (*Leben*), e l'*Erfahrung*, l'esperienza in atto, il passare attraverso qualcosa (cfr. Marchesoni, 2018). Ecco, in questo senso la letteratura, nella secondaria di primo grado, può rappresentare lo strumento mediante il quale è possibile integrare l'esperienza estetica dell'incontro con i testi classici e canonici nell'esperienza di studentesse e studenti.

Ritengo sia importante sottolineare che molto spesso si cade nell'errore di credere che, in relazione a un'età così ridotta, studentesse e studenti non abbiano maturato espe-

2 “Possiamo definire lettura letteraria quella intenzionata a saggiare le qualità estetiche di un testo, come vengono percepite dal lettore secondo le doti di competenza e secondo le facoltà di gusto di cui è provvisto” (Spinazzola, 2018, p. 148).

rienze sufficienti tali da attivare processi di pensiero particolarmente complessi a contatto con una esperienza estetica qualunque. Si legge nelle Indicazioni nazionali del 2012:

Nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso a ciò che impara.

Accade piuttosto che manchino loro gli strumenti per esplicitare tali processi di pensiero, ossia per sviluppare, riassumendo con una sola parola, la metacognizione. L'educazione letteraria, accompagnata dall'insegnante critico, cioè dotato di strumenti perfezionati, può contribuire a elaborare appunto l'esperienza estetica – integrandola appieno nel vissuto – e a trovare le parole, secondo quanto si legge nell'ottava delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (2018, p. 278):

7. Per le capacità sia ricettive sia produttive, sia orali sia scritte, occorre sviluppare e stimolare la capacità di passaggio dalle formulazioni più accentuatamente locali, colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, più meditate, riflesse e formali.

8. Seguendo la regola precedente, si incontra la necessità di addestrare alla conoscenza e all'uso di modi istituzionalizzati d'uso della lingua comune (linguaggio giuridico, linguaggi letterari e poetici ecc.).

A volte la letteratura sa “dire meglio” ciò che proviamo, tant'è che un esercizio piuttosto efficace è il passaggio dalla parafrasi al testo, al contrario di quanto avviene di solito nelle aule scolastiche. Si prende una sensazione comune, per esempio l'incapacità di esprimere ciò che si prova o un malessere esistenziale, e lo si raffronta con *A Silvia* o con *Spesso il male di vivere*, sottolineando il carattere al contempo icastico e “artificiale” della poesia.

La letteratura può essere vissuta come campo di esperienza soltanto se, come auspicava Edoardo Sanguineti nell'intervento citato risalente ormai a quasi trent'anni fa, si trasforma la secondaria di primo grado in un luogo dove si “produce”, cioè dove si fa e non ci si limita a studiare. E non a caso Sanguineti medesimo prendeva a modello i “due livelli estremi della fabbrica del sapere”: la scuola primaria e l'università, accomunate dal “carattere produttivo” (1997, p. 34). Se si traduce in termini strettamente didattici, si comprende che la proposta va nella direzione della didattica attiva e del laboratorio, grazie a cui studentesse e studenti possono letteralmente usare i testi del canone, in una dinamica di trasformazione e di appropriazione.

Infatti soltanto attraverso un'autentica appropriazione una studentessa o uno studente – che devono essere in primo luogo una lettrice e un lettore – possono esperire realmente un testo canonizzato dalla tradizione. Spesso, lo abbiamo già osservato, l'insegnante non ha il pieno possesso degli strumenti critici necessari per mettere in discussione quel ca-

none, tuttavia dispone degli strumenti concettuali per viverlo, e quindi farlo vivere alla classe, in maniera libera, scevra da valutazioni preconfezionate. Questo, naturalmente, implica delle scelte, sia che si adotti l'antologia sia che se ne faccia a meno: nella lista degli autori e dei testi proposti, in genere abbastanza esorbitante, occorre effettuare tagli e prelievi ben precisi, motivati dal contesto in cui si opera e dagli obiettivi di apprendimento che ci si è posti.

Nel canone si può scegliere, dunque il canone si può anche criticare dall'interno. Non-dimeno la risposta critica che può dare un insegnante insieme alla comunità ermeneutica costituita dalla classe – qui mi rifaccio a Guido Armellini (2008) – non è di natura teorica o concettuale. Certo, si può anche discutere, come ha fatto una classe seconda allorché una collega ha fatto rilevare, a partire dalla lettura del sonetto *Tanto gentile e tanto onesta pare*, che la poesia che si studia a scuola racconta sempre lo sguardo maschile. E se si rovesciassero i ruoli? Se fosse Beatrice a parlare, ricorrerebbe alle stesse parole? Il punto essenziale non è tanto la discussione che ne è scaturita, pur interessante, quanto la risposta pratica, cioè la riscrittura del testo, che ovviamente ha coinvolto maggiormente le ragazze. È questa la risposta critica che può dare la scuola rispetto al canone, strettamente operativa; è questo il fare di cui parlava Edoardo Sanguineti, un fare che consente di esibire i risultati.

In virtù di questa idea di letteratura come esperienza, una sorta di *learning literature by doing*, il numero di modalità di uso e di fruizione del canone si amplia enormemente. Insisto in particolare sulla questione dell'uso, perché nella scuola si può acquisire e incentivare il valore d'uso della merce letteratura, cioè la sua capacità di soddisfare bisogni umani e di produrre altri beni. Una capacità trasformativa, insomma. Sintetizzando al massimo, sul piano della pratica didattica le trasformazioni possibili sono di due ordini: la riscrittura e la rimediazione. E qui per riscrittura intendo, in senso estremamente ampio, tutte quelle attività di scrittura che prendono avvio dalla lettura e dal confronto con un testo del canone. Prima ho portato l'esempio della pazzia di Orlando e della rabbia, ma ovviamente il campo di sperimentazione è pressoché illimitato. Si pensi, un po' alla rinfusa, alla vera e propria scrittura a ricalco di poesie di Ungaretti o Palazzeschi, alla riscrittura del finale o di parti di un romanzo o di un racconto, all'ideazione di ipotesi alternative rispetto ad alcuni snodi narrativi (e se l'Innominato non si fosse convertito?) o al finale di una storia nota (che succede dopo il matrimonio tra Biancaneve e il Principe?), alla discussione delle scelte di un personaggio (che cosa faresti al posto di Ettore?), al riuso di personaggi di romanzo per altre narrazioni (questo ce l'ha insegnato benissimo Calvino). Sia pure brevemente, vale la pena aggiungere qualche nota a proposito della valutazione delle riscritture. È il testo originale a dettare le regole del gioco, alle quali occorre attenersi. Perciò, se si chiede di riscrivere il finale di una fiaba o di utilizzare un personaggio dei *Promessi sposi* per un nuovo racconto, il finale dovrà restare nel registro fiabesco e il personaggio mantenere i tratti originari. In questo modo la rielaborazione di un testo letterario diventa lo spazio in cui il docente verifica la comprensione del testo di partenza sul piano della competenza testuale, più che su quello delle semplici conoscenze.

Riscrittura e rimediazione viaggiano spesso di pari passo. Ancora un esempio, stavolta

tratto direttamente dalla mia esperienza didattica. Nello scorso anno scolastico in due seconde della mia scuola abbiamo realizzato un'attività intitolata *Fate il vostro inferno*. Dopo la lettura di alcuni passi danteschi, in una classe, la mia, studentesse e studenti hanno scritto, ognuno per suo conto, un elenco di colpe con relativa pena secondo la regola del contrappasso. Poi questi testi sono stati letti e commentati in classe, perché la socializzazione è indispensabile. La seconda della mia collega, invece, ha lavorato in gruppo: prima sono state proposte e selezionate le categorie dei peccatori, poi è stato realizzato un cartellone nel quale è visualizzata la struttura dell'inferno, accompagnata da un commento sonoro attivabile tramite QRcode. A partire da uno stimolo analogo, quindi, gli esiti, sempre concreti, sono diversi. Nel secondo caso siamo di fronte a una rimediazione vera e propria, operazione che spesso incentiva maggiormente le classi.

E su questo occorre una breve riflessione. Nel corso del tempo mi è capitato di far realizzare booktrailer, fumetti o storyboard sulla base di un passo dei *Promessi sposi* oppure di ricevere dei video o delle presentazioni a fronte della richiesta di trasformare, secondo il medium preferito, il mito di Tristano e Isotta. Ebbene, ciò che lega queste esperienze piuttosto diverse, sia che si tratti di riscritture o di rimediazioni, è il tono parodistico e giocoso. In genere la risposta al classico e al canone, da parte di leggenti di un'età compresa tra gli undici e i quattordici anni, è la parodia. Il confronto con colleghe e colleghi ha avvalorato questa conclusione. In senso etimologico, la spiegazione è ovvia: il prefisso *para-*, del resto, indica il carattere del lavoro compiuto da alunne e alunni. Il testo di partenza, o addirittura il canone stesso, costituisce il palinsesto su cui lavorare (cfr. Genette, 1982/1997). È comunque possibile ipotizzare due spiegazioni ulteriori. La prima sta nel carattere ludico della letteratura: studentesse e studenti, ancorché inconsapevolmente, intuiscono che la letteratura è un campo dove è possibile giocare, anche molto seriamente, con tanto di regole dettate dal testo. Un campo in cui si simula, si fa finta, dove si è svincolati dal dire la verità. Scrive a tale proposito Maria Chiara Levorato (2000): "Dall'assenza del vincolo della verità discende una importante caratteristica: la libertà di interpretazione del destinatario. Il resoconto scientifico esige comprensione piena e fedele alle informazioni; il racconto lascia libertà interpretativa e può essere rielaborato in vari modi" (p. 61).

Dunque, da una parte studentesse e studenti partecipano al gioco della letteratura – realizzando volentieri drammatizzazioni, giochi di ruolo o *escape room* –, dall'altro se ne prendono gioco. Davanti al monumento letterario, che per forza di cose può possedere tratti intimidatori, alunne e alunni della secondaria di primo grado si difendono con l'arma dell'ironia e del comico. Sta dunque in questo meccanismo di trasformazione la seconda spiegazione del ricorrere della parodia. E l'appropriazione passa per questa via, a conferma che dentro la scuola il canone, è opportuno ribadirlo con forza, non si può modificare, ma soltanto erodere dall'interno.

Un'ultima annotazione a proposito degli insegnanti e del loro ruolo. Nella prospettiva di una ridefinizione del loro compito in funzione dell'educazione letteraria, credo che ben si addicano le parole utilizzate da Jean-Marie Schaeffer (2015) per descrivere il ruolo dei critici:

Leur rôle fondamental est plutôt celui d'une *socialisation* de l'expérience esthétique des œuvres: le critique met à la disposition du public des cadres catégoriels et contextuels, des perspectives comparatives et historiques, mais aussi et surtout un ensemble de ressources de sensibilité, de finesse attentionnelle, acquises au fil d'une expérience assidue des œuvres (pp. 27-28).

Bibliografia

- GISCEL (1975). Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica. In De Mauro T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. A cura di Loiero S., Marchese M.A. Roma-Bari: Laterza.
- Armellini G. (2008). *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*. Milano: Unicopli.
- Bertolio J. L. (2022). *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*. Torino: Loescher.
- Brenna S., D. Daccò D. (2020). *Grandi storie, grandi libri. La letteratura*. Milano-Torino: Pearson.
- Franzi T., Damele S. (2025). *Il sognalibro. La letteratura*. Torino: Loescher.
- Genette G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Editions du Seuil (trad. it. *Palinsesti. La letteratura al secondo grado*, Einaudi, Torino, 1997).
- Giusti, S. (2023). *Didattica della letteratura italiana*. Roma: Carocci.
- Levorato M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Marchesoni S. (2018). Esperienza. In A. Pinotti (a cura di), *Costellazioni. Le parole di Walter Benjamin* (pp. 43-46). Torino: Einaudi.
- Sanguineti E. (1997). Ci sono altri modi per insegnare la letteratura che non siano il manuale di storia letteraria e l'antologia? In R. Calò, S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica* (pp. 33-40). Firenze: La Nuova Italia.
- Sanguineti F. (2022). *Per una nuova storia letteraria*. Ancona: Argolibri.
- Schaeffer J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris: Gallimard.
- Spinazzola V. (2018). *Critica della lettura*. Firenze: GoWare.

V.
**Lettura letteraria: esperienza estetica, etica
e politiche della lettura**

Maria Aprosio / Agnese Pianigiani

Victoria Ioannidou

Domenico Ferrara

Diana Romagnoli / Maria Laura Vanorio

Giulia Pellizzato / Sara Sermini

Giovanna Palumbo / Sabrina Pallara

V.1

Lettura letteraria come esperienza estetica ed etica: un approccio laboratoriale alla scuola secondaria di primo grado

Maria Aprosio, Agnese Pianigiani

1. Un punto di partenza: leggere per esperienza

L'idea di un laboratorio di lettura e scrittura fondato sull'esperienza nasce dal bisogno di restituire alla letteratura il suo potere vitale e formativo. Troppo spesso la lettura scolastica appare ai ragazzi come un esercizio di decodifica, un compito da svolgere, un insieme di nozioni da memorizzare. Ci siamo chieste: cosa resta, in loro, della meraviglia, della scoperta, dell'incontro con una voce che parla al loro mondo interiore?

È da queste domande che prende forma il nostro lavoro, dentro il quadro teorico del *Writing and Reading Workshop* (WRW), un modello che riconosce nella lettura e nella scrittura esperienze autentiche, personali, trasformative. In questo orizzonte la lettura letteraria non è oggetto di analisi formale, né strumento di trasmissione di contenuti, ma un'esperienza viva: un luogo d'incontro tra la parola scritta e la mente, l'immaginazione, la memoria del lettore.

Come afferma Rosenblatt (1994), il testo letterario prende vita solo nel momento in cui viene evocato nell'esperienza di un lettore concreto. Il significato non è dunque contenuto nel testo, ma nasce dall'incontro tra testo e lettore, un atto sempre nuovo, irripetibile.

Nella sua prospettiva – che si radica nel pragmatismo di John Dewey (1934/1951), per il quale l'esperienza estetica rappresenta un momento di interazione vitale tra individuo e ambiente – la lettura diventa una forma di conoscenza che si costruisce nel vivo del rapporto con il testo.

In questa stessa direzione si colloca Serafini, Serafini-Youngs (2022/2024), per il quale la comprensione profonda nasce da un'interazione continua e dialogica tra testo, lettore e contesto, un processo in cui il significato si costruisce e si negozia collettivamente all'interno di una comunità interpretante (cfr. pp. 41-47, 51, 60).

2. Il testo come evento, non come oggetto

Rosenblatt concepisce la lettura come una *transazione* tra testo e lettore: il significato non risiede nelle parole stampate, ma si genera nel punto d'incontro tra ciò che il testo offre e ciò che il lettore porta con sé. Il testo, dunque, non è un oggetto da analizzare ma un evento che si realizza nel momento stesso della lettura.

In questa prospettiva, l'esperienza estetica diventa il cuore dell'educazione letteraria: leggere significa partecipare a un'esperienza, non limitarsi a comprenderla. Ogni lettore vi entra con la propria sensibilità, con il proprio vissuto, e la scuola, di conseguenza, deve riconoscere e valorizzare la pluralità delle risposte. Quando uno studente legge, non "interpreta" soltanto: entra in dialogo, negozia significati, si confronta con visioni del mondo diverse. È in questo continuo movimento che la lettura diventa anche un atto etico: esercizio di attenzione, ascolto e rispetto dell'alterità. In questo senso la lettura diventa anche educazione al dialogo interpretativo, che abitua a negoziare i significati, a riconoscere i limiti del proprio punto di vista e a confrontarsi con la diversità come occasione di crescita.

3. Dalla teoria alla classe: portare la letteratura come esperienza

Nel nostro lavoro quotidiano cerchiamo di tradurre questa idea in pratiche concrete. Non insegniamo la storia della letteratura in senso cronologico, ma costruiamo incontri con testi e autori capaci di risuonare nella mente e nella vita degli studenti. La significatività non è stabilita da un canone: nasce dall'esperienza della lettura stessa.

Come sottolinea Serafini, Serafini-Youngs (2022/2024), "i lettori, in quanto membri di varie comunità interpretanti, generano, esprimono, negoziano e rivedono le proprie interpretazioni insieme ad altri lettori" (p. 41): la classe diventa così un ambiente interpretativo in cui il significato si costruisce e si negozia attraverso prospettive multiple. L'insegnante, in questo contesto, diventa facilitatore e modello di lettore esperto, non detentore di verità.

Scegliamo pochi autori con cui restare a lungo, in una forma di immersione profonda. Non partiamo dal contesto storico o dalla biografia, ma dal testo e dal suo potere evocativo: solo in un secondo momento, quando l'esperienza ha preso forma, introduciamo coordinate che aiutano a collocarla. Leggere i classici, in questo senso, non significa adottare un'identità culturale precostituita, ma imparare a esercitare libertà di pensiero, senso critico, capacità di scelta. La lettura diventa così un terreno di costruzione del sé: estetica, perché coinvolge l'immaginazione e la sensibilità, ma anche etica, perché invita a prendere posizione di fronte ai mondi possibili che i testi aprono.

Nel proporre un testo, ci orientiamo verso opere accessibili ma dense, in cui linguaggio, temi e personaggi parlino davvero al vissuto degli adolescenti. Cerchiamo quelle narrazioni in cui la forma non è ornamento, ma veicolo di senso: dove il ritmo, le scelte lessicali, la voce narrante diventano esperienza per il lettore. Non chiediamo agli studenti di riconoscere categorie, ma di "sentire" come la forma agisca sul significato.

4. Il percorso della lettura

Ogni lettura segue un itinerario, ma non rigido. Si apre con la curiosità e si chiude con una trasformazione, non solo del pensiero ma dello sguardo del lettore. All'inizio, invitiamo gli studenti a confrontarsi con il titolo, l'incipit, le prime parole di un testo: che immagini evocano? che aspettative creano? Poi, dopo la lettura, chiediamo di fermarsi sulla prima reazione: cosa ha colpito, turbato, fatto pensare? È la fase della risposta estetica, in cui la voce personale trova spazio e legittimità.

Successivamente accompagniamo i ragazzi verso una rilettura più consapevole: osservare le parole, le immagini, i personaggi, cogliere simboli e connessioni. Non imponiamo categorie predefinite, ma offriamo strategie e strumenti di comprensione profonda. In questa fase la comunità di lettura diventa una vera *comunità ermeneutica*: i significati nascono nella discussione, si arricchiscono a vicenda, si precisano.

Infine, si torna al punto di partenza: il titolo, le prime impressioni, l'immagine iniziale del testo. Cosa è cambiato? Non solo l'interpretazione, ma il lettore stesso. Come scrive Dewey (1934/1951), ogni esperienza autentica lascia una traccia che trasforma il modo in cui affrontiamo le successive: anche leggere, in questo senso, è una forma di educazione etica.

Come mostra la figura seguente (fig. 1), il percorso della lettura non è lineare ma ciclico: parte dalla reazione immediata e torna al punto di origine, trasformandolo. La spirale rappresenta il movimento dell'esperienza estetica, che si approfondisce e si rinnova a ogni nuova lettura.



Fig. 1: Il percorso di lettura: dalla reazione spontanea alla ricostruzione e all'interpretazione

L'approccio descritto fin qui delinea dunque un modo di intendere la lettura letteraria come esperienza viva, che mette al centro il lettore e la comunità interpretante. A partire da questi principi è possibile affrontare anche i grandi classici, restituendoli agli studenti come testi ancora capaci di parlare alla loro sensibilità e alla loro vita quotidiana.

5. Perché leggere *I promessi sposi* alla scuola secondaria di primo grado

Nella prima parte di questo intervento sono stati esposti i principi sulla base dei quali avviene la scelta degli autori da proporre a scuola e il modo in cui leggerli. È sulla base di queste considerazioni che si può leggere anche un classico della letteratura italiana come *I promessi sposi*, senza appesantirlo con l'apparato filologico e critico che caratterizzerà l'analisi di questo romanzo negli anni della scuola secondaria di secondo grado e, per alcuni, anche dell'università (Giusti, 2011).

Riguardo al dualismo tra lettura estetica e lettura efferente di Louise Rosenblatt, N. Atwell afferma che leggere esteticamente significa leggere per il solo scopo di leggere, per avere in cambio la possibilità di fare un'esperienza vicaria all'interno del mondo letterario di qualcun altro (Atwell, 2007, p. 55).

Leggere un romanzo come *I promessi sposi* alla scuola secondaria di primo grado significa quindi "solo" leggere un romanzo; leggerlo per il piacere di leggerlo, leggerlo per dialogare "alla pari" con il testo e con l'autore, leggerlo esteticamente (Rosenblatt, 1994, pp. 22-47).

Ovviamente non c'è solo questo: il romanzo non presenta complessità linguistiche tali che possano essere considerate una barriera alla comprensione, possono essere sufficienti pochi interventi decodificatori dell'insegnante per superare alcuni ostacoli lessicali o sintattici. In compenso, le storie dei personaggi e il contesto all'interno del quale essi si muovono offre numerose occasioni di identificazione e, allo stesso tempo, di decentramento culturale. Inutile dire poi che la complessità di alcune situazioni, la loro ambiguità interpretativa stimolano a letture diverse, spingono al confronto, alla negoziazione dei significati alla costruzione di ipotesi circostanziate che sono alla base della vita della classe come comunità ermeneutica. La lettura profonda di un romanzo dell'Ottocento inevitabilmente richiede uno sforzo interpretativo fatto di inferenze, connessioni, domande irrisolte, uno sforzo di concentrazione e un livello di attenzione ai dettagli superiore al resto delle letture fatte in classe. Ma costituisce, allo stesso tempo, una sorta di summa, di compimento di un processo di ricerca dei significati, di negoziazione sia con il testo sia tra gli alunni che è stato il filo rosso del laboratorio di lettura nel corso di tutto il triennio (Serafini, Serafini-Youngs, 2022/2024, pp. 42-48).

6. La classe come comunità ermeneutica

È evidente che quanto più il testo è complesso tanto più necessita della partecipazione attiva da parte della classe, e tale partecipazione può esistere solo se alimentata da una

motivazione significativa. La realtà è che *I promessi sposi* parlano agli studenti e alle studentesse, parlano di loro, di situazioni che in un certo modo hanno vissuto o che stanno vivendo: specchiandosi nelle storie di Renzo ritrovano sé stessi, la loro alternante fiducia verso gli adulti, il desiderio di popolarità, il senso di impotenza verso le ingiustizie. La lettura de *I promessi sposi*, così come di altri classici, è il traguardo di un percorso di orientamento alla costruzione del sé iniziato in prima con la lettura profonda della fiaba e il suo intrinseco valore trasformativo.

Di fronte allo stile de *I promessi sposi*, infine, gli studenti e le studentesse della scuola secondaria di primo grado fanno un'esperienza significativa e autentica di un approccio comunicativo complesso che non si risolve nei normali tempi della comunicazione cui sono abituati nelle letture per ragazzi che sono soliti frequentare. Colpisce sempre come sia difficile e allo stesso tempo gratificante comprendere, ad esempio, l'uso dell'ironia nel romanzo. Fin dal primo capitolo¹ Manzoni accompagna gli studenti e le studentesse in questo percorso, quando descrive l'atteggiamento degli spagnoli verso le donne e i contadini: il giovane lettore capisce bene che d'ora in avanti deve stare all'erta e domandarsi sempre dove sta andando lo scrittore con certe sue considerazioni personali. Per le classi più forti, il primo incontro con l'ambiguità, del resto, già avviene nella stessa premessa al romanzo in cui Manzoni ragiona sull'opportunità di trascrivere il manoscritto anonimo del Seicento: ciò che per un lettore adulto con una certa esperienza risulta evidente non lo è affatto per un lettore adolescente, per quanto abituato a confrontarsi con diversi tipi di testo. Lo scarto temporale tra il manoscritto e il romanzo, invenzione dell'autore anonimo, il passaggio e i riferimenti alla riscrittura nel corso del romanzo sono disorientanti e pertanto portatori di riflessione individuale, discussione collettiva. Sono di fatto quelle complessità necessarie a fare sì che un laboratorio di lettura abbia ragione di esistere.

7. Il ruolo dell'insegnante

È di fronte a queste difficoltà che si delinea meglio la figura e il ruolo del docente nel laboratorio di lettura. Fin dalla classe prima, infatti, l'insegnante svolge la funzione del lettore esperto che si mette al servizio della comprensione del singolo studente o del gruppo classe: un mediatore, un sostegno, un esempio da imitare. È Louise Rosenblatt² che avverte della importanza di questo ruolo affinché possa avere luogo quella lettura estetica cui si mira nella scuola secondaria di primo grado. Il docente nel laboratorio di lettura agisce da esempio, quando, lui solo, legge ad alta voce il romanzo, in modo magistrale, studiato a lungo al fine di far sentire e emergere quei punti che reputa più stimolanti per la sua classe, e quando riflette a alta voce sugli aspetti che lo stupiscono, lo divertono, gli pongono interrogativi.

1 A. Manzoni, *I promessi sposi*, a cura di E. Ghidetti, Feltrinelli, Milano, 2015.

2 L. Rosenblatt ritorna più e più volte su questo tema per far comprendere come una lettura estetica, spontanea non debba essere confusa con una lettura arbitraria (Rosenblatt, 1995).

È ancora l'insegnante a moderare le discussioni che nascono su come interpretare un certo passaggio, sulle risposte alle domande che nascono da quei punti ambigui e tanto ricchi di cui si è parlato, è lui che impone di circostanziare le prese di posizione, ma non è lui che dà le soluzioni (Serafini, Serafini-Youngs, 2022/2024, pp. 57-60). Assenti, infatti, durante la lettura in classe di un classico della letteratura, sono le interpretazioni ufficiali preconfezionate: quando si legge *I promessi sposi* non si introducono concetti come la provvidenza divina, gli umili, la Chiesa buona e la Chiesa cattiva. A seconda della classe qualche interpretazione "ufficiale" può essere proposta, ma solo quando tutto il gruppo di studenti ha elaborato a livello individuale e collettivo una sua visione propria. Ad esempio, di fronte a una classe di lettori abbastanza forti, si può lavorare in modo efficace sull'introduzione del romanzo, e inevitabilmente discutere sul ruolo della Storia nella vicenda che sta per essere narrata; questo passaggio condiziona la lettura generale del romanzo e porta a conclusioni che possono essere anche molto vicine a quelle espresse dalla critica (vd. fig. 6). L'importante è che questo non diventi l'obiettivo della lettura de *I promessi sposi* e di altri classici della letteratura nella scuola secondaria di primo grado: non conoscere quanto è stato scritto sulla visione della Storia di Manzoni non impedisce di fare un'esperienza di lettura significativa del suo romanzo.

8. Cosa leggere, come leggere

Sulla scia di quanto detto, anche la presentazione dell'autore alla classe è ridotta al minimo indispensabile: chi legge deve sapere quando il romanzo è stato scritto, possibilmente avendo anche quelle coordinate storiche indispensabili per collocare la vicenda, nel teatro italiano della guerra dei Trent'anni, e l'autore, nella Lombardia dei decenni centrali del Risorgimento.

Poco altro viene detto: non si parla delle opere in generale di Manzoni che non verranno lette perché il cuore del laboratorio di lettura è l'esperienza di lettura; si può però accennare al ruolo che Manzoni ha avuto nel dibattito sulla lingua italiana, non essendo questo un elemento desumibile dalla lettura del testo, ma che traspare in maniera più o meno esplicita nelle considerazioni del narratore palese e che può essere pertanto apprezzato.

La lettura de *I promessi sposi* nella scuola secondaria di primo grado è una lettura parziale, non viene letto tutto il romanzo perché lo sforzo comporterebbe una perdita di interesse e un affaticamento che andrebbe a inficiare i benefici che l'incontro con questo testo si è tentato di descrivere. Pertanto l'insegnante deve scegliere cosa leggere e cosa no. È necessario premettere che la storia non può essere mutilata nel suo svolgimento e che quindi le singole parti scelte dal docente devono avere un legame tra di loro: se unirle attraverso il racconto dell'insegnante o scegliere una riscrittura³ è una decisione

3 Fortunatamente esiste una riscrittura per ragazzi de *I promessi sposi* molto sintetica, ma di grande valore, di Umberto Eco, pubblicata nei volumi *Save the Story* della scuola Holden (*La storia de "I promessi sposi" raccontata da Umberto Eco*, Gruppo Gedi, Roma, 2010).

del tutto personale, ma è necessario che i singoli brani non restino scollati gli uni dagli altri.

La scelta delle parti da leggere in originale perché sia significativa e metta gli studenti in condizione di riflettere, interpretare e connettere deve essere ricca, non si va ma al di sotto di una decina di passi che, a loro volta, devono avere un certo respiro: deve essere chiaro il contesto, il momento in cui l'episodio si colloca, ciò che è avvenuto prima deve essere ben ricostruito e compreso. La scelta in questo caso si sposta su quei momenti della storia in cui è più esplicita la connotazione orientativa e trasformativa del romanzo, ovvero laddove viene evidenziata la relazione tra le esperienze giovanili dei personaggi e ciò che sono diventati da adulti⁴. Una particolare attenzione è rivolta alla figura di Renzo che compie una sorta di viaggio dell'eroe nel corso della vicenda.

9. Una lettura etica

Nel laboratorio di lettura, come accennato, è l'insegnante che legge, in quanto lettore esperto e medium per l'integrazione: la sua lettura è accompagnata da osservazioni personali e da quesiti autentici, pensati non per controllare se gli studenti sono attenti, ma per sollecitare interpretazioni individuali e collettive di punti particolarmente illuminanti del contenuto, della forma, dei significati profondi. Perché la lettura estetica possa esprimersi è necessario che l'opera scateni una reazione spontanea nel lettore, che il lettore sia messo in condizione di negoziare davvero i significati con il testo e con la comunità. Perché la spontaneità riesca a esprimersi, però, è necessario che esista una comunità accogliente, all'interno della quale gli studenti interagiscono tra di loro serenamente e con fiducia. È fondamentale pertanto che l'insegnante educhi alla reazione libera attraverso lezioni mirate su come un buon lettore va alla ricerca di significati: non si può prescindere dall'importanza di far ragionare lo studente sulle radici della sua interpretazione, sui condizionamenti culturali che hanno portato a quella interpretazione. È evidente che deve essere l'insegnante il primo a essere cosciente dei suoi condizionamenti e di come questi passano nella relazione con lo studente (Rosenblatt, 1995, p. 42)

L'argomento e i temi complessi del romanzo pongono più di qualche interrogativo etico sul rispetto dell'opera e, di conseguenza, deve essere costante da parte dell'insegnante il richiamo al testo ogniqualvolta il lettore entra in dialogo con l'autore. In figura 2 si può vedere un lavoro di sintesi finale per fare ipotesi sull'intenzione comunicativa dello scrittore.

4 Già in una piccola raccolta per le scuole (F. Batini, S. Giusti, *Non so che fare*, Loescher, Torino, 2013) si proponeva una selezione di letture da *I promessi sposi* significativamente racchiuse nel titolo *Imparare da "I promessi sposi"* in cui la prospettiva orientativa emergeva con chiarezza.

Rileggere e porre attenzione per dare un'interpretazione rispettosa dell'etica del testo.

	Don Abbondio	Padre Cristoforo	La monaca di Monza
Ha iniziato col dire che...	Gli fa incontrare i bravi e lo mostra di fronte alle sue paure. Lo vediamo agire di fronte ai prepotenti.	Descrive il carattere attraverso la descrizione fisica.	Descrive il carattere attraverso la descrizione fisica.
Poi ha raccontato che...	Parla della sua vita.	Parla della sua vita.	Parla della sua vita.
Infine ha concluso...	Parla della società in cui vive.	Parla della sua scelta di fede e della conversione.	Parla di come la sua vita sia stata condizionata dalla famiglia e dalla società e di come vive le sue due vite.
Quindi voleva comunicare che...	Le persone deboli e vigliacche in una società come quella scelgono la sicurezza dei più forti. Chiesa nascondiglio.	Che bisogna opporsi alle regole di quel tempo per essere brave persone. Chiesa che cerca di aiutare le persone.	Le persone che non sanno scegliere perdono la loro identità. Chiesa che si comporta male con chi deve aiutare.

Fig. 2: Sintesi della classe per interpretare il punto di vista dell'autore

10. Distinguersi o riconoscersi

Come si è detto, il procedimento adottato da Manzoni in cui sono messe in relazione le scelte che il personaggio compie da adulto con le sue esperienze passate è un interessante veicolo di riflessione sulla profondità dei personaggi stessi, ma anche sulla realtà vissuta dagli studenti e dalle studentesse. Mettere in relazione il carattere di un personaggio con le sue azioni, consente di argomentare in un rapporto diretto con il testo le considerazioni del lettore.

L'esempio in figura 3 mostra infatti come alunni e alunne di terza secondaria di primo grado interpretano i comportamenti di Renzo: ne riconoscono l'ingenuità, la forza dei valori, ma vi è anche complicità per l'episodio dell'ubriachezza. Renzo è un personaggio nel quale ci si riconosce, in quanto è un personaggio che sbaglia e che solo alla fine impara dai propri errori. Affinchè la negoziazione di significati sia efficace e rispettosa del testo è molto importante spingere gli studenti a ricercare nelle parole del romanzo le fondamenta delle proprie affermazioni.

Cosa fa Renzo	Come è Renzo
1. Va a protestare da Azeccagarbugli. 2. Prova a sposare Lucia con un trucco. 3. Arriva a Milano, grande città dove non è mai stato. 4. Protegge il vicario. 5. Parla alla folla. 6. Si ubriaca. 7. Sente altri che parlano di lui come capo della rivolta del pane. 8. È disposto a salire sul carro dei monatti per trovare Lucia. 9. Perdona Don Rodrigo in punto di morte. 10. Convince Lucia a rompere il voto perché lo coinvolge. 11. Si offende per le parole su Lucia. 12. Vuole che i figli imparino a leggere e a scrivere.	1. Ha fiducia nella giustizia. 2. Impulsivo, determinato. 3. Ingenuo, è tutto nuovo e si sente libero. 4. Nonostante sia povero, nonostante pensi che il vicario è responsabile, ha assoluto rispetto per la vita. 5. Desiderio di sfogarsi e dire la sua, si sente al sicuro, impulsivo. 6. Ragazzo morigerato, che non trasgredisce mai, ma anche lui... 7. Capisce che ci sono anche le critiche, ma capisce anche che le cose riferite quasi mai sono la verità. 8. È molto innamorato di Lucia. 9. È come se avesse fatto tutto Dio e Renzo non si sente in dovere di fare niente. Rispettoso verso il corpo dell'avversario. In realtà si tranquillizza perché può sposare Lucia. 10. Sa analizzare le situazioni. 11. Parla senza pensare alle conseguenze, di come vengono comprese le cose che dice. 12. Non vuole che i figli siano ingannati come è stato ingannato lui dalle persone che sanno leggere e scrivere.

Ciascuno annota sul quaderno, poi il confronto e la negoziazione in plenaria.
L'insegnante scrive sotto dettatura.

Fig. 3: Contributi della classe per interpretare le caratteristiche del personaggio Renzo

La complessità del testo richiede che si attivino strategie per tenere tutto insieme e avere una visione globale del romanzo. Per fare ciò risultano essere molto utili gli organizzatori grafici che, mediante una semplice e lineare visualizzazione che attiva sia il canale di lettura delle immagini sia del testo, facilitano le connessioni all'interno del romanzo. In figura 4 si può osservare un organizzatore che ha come scopo mettere in evidenza il conflitto come motore della storia. Al centro vi è ancora Renzo che per far avverare i suoi desideri si trova a scontrarsi con personaggi ostili, come Don Rodrigo, ma anche con lo stesso Don Abbondio, con un ambiente che non lo accoglie, come la Milano in rivolta o il primo paese in cui si trasferisce una volta sposato, con la società che non lo protegge, ma che gli impedisce anche di scegliere liberamente come amare Lucia e infine con se stesso quando non ha gli strumenti per comprendere il linguaggio del potere o interagire con estranei in una metropoli come Milano.

Il conflitto: come l'esperienza incide sull'interpretazione delle scelte e dei comportamenti.

Contro altri personaggi: Don Rodrigo, perché non vuole fargli sposare Lucia. Azzecagarbugli perché è corrotto e non lo aiuta, Don Abbondio, perché per paura non fa il suo dovere. Paesani che parlano male di Lucia.

Ambiente: a Milano quando protegge il vicario; quando nella grande città lui non sa come relazionarsi e fa sciocchezze come parlare troppo alla folla e ubriacarsi. Nel nuovo paese quando parlano di Lucia.

Società: Non può scappare con Lucia senza averla sposata. Le leggi non proteggono i deboli. Società divisa tra città e campagna: a Milano viene chiamato montanaro.

Se stesso: quando ascolta la folla che gli dà del rivoluzionario. Quando si rende conto che ciò che si dice e si ascolta sono differenti. Quando non riesce a comprendere le parole di Azzecagarbugli. Quando si arrabbia e si offende alle battute su Lucia nel nuovo paese.

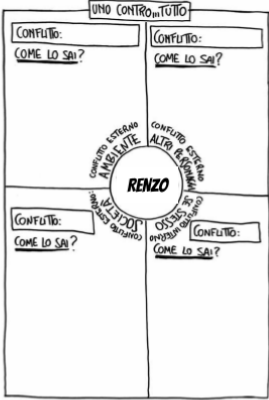


Fig. 4: Organizzatore grafico per analizzare il conflitto di Renzo verso l'ambiente, verso la società, verso altri personaggi e verso se stesso (Cavadini, De Martin, Pianigiani 2021, p. 117)

Stimolare la costruzione di ipotesi controfattuali è stimolante per sollecitare alcune riflessioni che si ritengono importanti e che non emergono in modo spontaneo dalla lettura.

L'operazione di decentramento in un altro tempo ha sollecitato molto la sensibilità dei giovani lettori e delle lettrici che hanno profondamente sentito il peso dei vincoli della morale che ha condizionato le scelte di vita di alcuni personaggi. Quella di Gertrude sicuramente è stata la vicenda che li ha più toccati e sulla quale è sembrato interessante approfondire la reale possibilità che la donna avesse un'alternativa al convento.

Costruire ipotesi controfattuali.

Decentramento: in un altro luogo in un altro tempo.
Orientamento: come sceglie il personaggio.
Quale alternativa aveva Gertrude al convento?

Domanda guida per sollecitare la discussione, in questo caso in chiave orientativa.

Decisioni da prendere	Ubbidire al padre e entrare in convento oppure...	... scappare e decidere della sua vita
Pensieri, paure	Paura di non poter uscire, non poter fare ciò che facevano le sue coetanee, paura di non sposarsi.	Paura di non sapere dove andare a vivere perché è una donna e non può andare a vivere da sola.
Necessità e bisogni	Seguire l'educazione ricevuta dalla nascita. Sopravvivere.	Scegliere liberamente la sua vita: sposarsi? Il rischio era fare la prostituta.
Soluzione	Rinunciare ai suoi desideri.	Trovare una soluzione qualunque pur di non andare in convento: povertà?
Conseguenza	È morta dentro: imbruttita, tradisce Lucia. Si innamora, ma di un pessimo soggetto.	Libera, ma povera, affamata, vita degradata.

Fig. 5: Ipotesi della classe sulle opportunità alternative al convento della Monaca di Monza

Come si può vedere in figura 5 le opzioni al convento che sono state proposte dalla classe alla futura monaca di Monza sono lucide e senza speranza e nella discussione non sono mancati riferimenti alla vita personale degli studenti.

La transazione di significati ha la forma di un triangolo ai vertici del quale vi sono il lettore, il testo e l'autore: compito di un buon lettore è cercare di costruire una relazione con entrambi i partecipanti dello scambio e quindi anche con lo scrittore per potersi confrontare con lui. In figura 6 si può vedere come gli alunni e le alunne interpretano le idee di Manzoni su Don Abbondio e esprimono la propria posizione.

Alla fine viene richiesto loro di mettersi nei panni del curato e dalle risposte emerge una diffusa spavalderia che non era risultata così evidente nel momento in cui è stato chiesto loro di dare un giudizio su Don Abbondio. S. così scrive:

non mi comporterei come ha fatto nella sua vita (Don Abbondio) io mi comporterei anche se ho paura non farlo vedere anche se non sembra in ogni momento sono una sorta di Don Abbondio. Ma dentro sono così, ma fuori provo a essere più forte⁵.*

Interpretare il pensiero dello scrittore e mettersi in relazione.

Cosa pensa Manzoni di don Abbondio?

Opportunista: diventa prete per avere una vita senza pensieri in quel contesto.

Prova a fare il furbo: prova a definire il matrimonio una colpa.

Furbo: perché sa che non può fare diversamente senza il coraggio che la natura gli ha negato.

Codardo: dice che è fifone ma anche che vive in una società violenta.

Cosa pensi tu di don Abbondio?

Ha la forma dell'acqua: quando non ci sarà il contenitore, emergerà la sua vera faccia.

Tutti avremmo fatto come lui. Avere paura è normale.

In fondo è buono.

Sono d'accordo con Manzoni.

Don Abbondio rinuncia anche al bello della vita per non rischiare.

Io, don Abbondio: E tu? Cosa avresti fatto nei panni di Don Abbondio?

Li sposo di nascosto. Prendo tempo facendo finta di non capire. Ubbidisco ai bravi e poi me ne vado via. Chiederei a altri più coraggiosi di celebrare il matrimonio. Chiedo di parlare con Don Rodrigo. Mi camufferei. Minaccerei i bravi di mettergli contro la Chiesa

Fig. 6: Connessione tra il pensiero di Manzoni e le proprie reazioni personali sulla figura di Don Abbondio

Al termine della lettura del romanzo viene richiesto agli studenti di scrivere un commento al romanzo che può avere una forte impronta argomentativa, qualora si desideri dare concretezza alla relazione tra opinione personale e testo. Nell'esempio che si presenta, la classe nel suo insieme ha individuato quattro temi de *I promessi sposi*: l'amore, il potere, la ribellione e la Chiesa. Ciascuno ha scelto su quale di questi temi lavorare e ha discusso in gruppo le sue posizioni. In sintesi i diversi gruppi hanno prodotto lo schema di figura 7.

- 5 S. è un alunno con DSA severo, come si capisce dalla sintassi del testo. Si mette in evidenza questo aspetto perché si ritiene che il laboratorio di lettura abbia un approccio inclusivo incisivo anche per alunni con difficoltà.

I temi principali del romanzo al termine della negoziazione.

Temi	Prove dal testo
Amore	Quando Renzo sale sul carro dei monatti per raggiungere Lucia al lazaretto. Renzo diventa insopportabile quando insultano Lucia. Addio monti, quando Lucia descrive la casa di Renzo.
Potere	I signori possono fare qualsiasi cosa della povera gente (Don Abbondio), perfino Azeccagarbugli si nega dopo che ha sentito Don Rodrigo. Innominato terrorizza tutti. I bravi hanno il potere della violenza e forza. Padre di Gertrude con il potere sui figli. Potere della cultura sugli ignoranti Azeccagarbugli e Don Abbondio.
Ribellione	Renzo per salvare il vicario. Ribellione del pane. Renzo e Lucia che cercano di farsi sposare nella notte degli inganni. Gertrude ha una relazione con Egidio, ma più che altro è una trasgressione.
Chiesa	Voto di Lucia alla Madonna. Convento per Gertrude e per Ludovico/padre Cristoforo. Renzo e Lucia non possono stare insieme senza sposarsi in chiesa. Il Cardinale Borromeo: rimprovera don Abbondio e accoglie l'Innominato in crisi. Renzo e Lucia compiono solo azioni permesse dalla Chiesa: vanno da don Abbondio perché Agnese dice loro che si può fare; non fuggono insieme senza sposarsi; il voto di Lucia non è valido perché coinvolge altri. La Chiesa come posto sicuro per chi non ce l'avrebbe mai fatta (don Abbondio)

Fig. 7: Ipotesi della classe sui temi del romanzo

11. Leggere Verga come esperienza

Dopo l'esperienza con il romanzo manzoniano, l'incontro con Verga rappresenta un nuovo terreno di esplorazione per la classe: un modo per continuare a leggere come esperienza viva, non come analisi accademica.

Il percorso inizia senza introduzioni né spiegazioni preventive: si parte direttamente dalle novelle, lasciando che siano le parole e le immagini a suscitare reazioni, emozioni, domande. I riferimenti biografici e storici vengono introdotti solo in un secondo momento, come sfondo minimo per orientare la comprensione.

L'insegnante accompagna, ma non dirige: il significato si costruisce insieme, in dialogo, attraverso il confronto tra le interpretazioni degli studenti. Le osservazioni sulla forma emergono dalla lettura, non da categorie preimposte. Solo alla fine, la classe arriva a una sistematizzazione consapevole, che colloca le scoperte fatte nel quadro più ampio dell'autore, della poetica e del contesto.

Nella pratica didattica, questo movimento può assumere forme diverse. La figura che segue mostra un possibile modo di renderlo visibile in classe, traducendo il percorso di lettura in una sequenza ciclica di esperienze – dall'attesa iniziale alla reazione personale, dalla rilettura critica alla trasformazione del lettore.

1. PRIMA DI LEGGERE - Il titolo/ l'incipit come porta di ingresso Che cosa ti immagini/che aspettative hai leggendo questo titolo/incipit?	• Attivazione delle aspettative, associazioni personali e culturali. • Riconoscere la soggettività del lettore e creare le condizioni per una transazione autentica.
2. DOPO LA LETTURA - La tua prima risposta. Cosa ti ha colpito di più? / Come ti sei sentito? Cosa hai pensato? / Che domande ti poni?/ Ti ha ricordato altre esperienze?	• Risposta estetica nella forma più immediata. • È un momento della lettura come esperienza vissuta, non come esercizio scolastico.
3. OSSERVA IL TESTO CON NUOVI OCCHI - Le parole-guida Rileggi alla luce di alcune parole-guida (ambientazione, società, personaggi, simboli, temi, ...). Per ciascuna, rispondi a queste due domande: Cosa emerge dal testo? / Cosa ne pensi tu?	• Interrogazione critica sul testo, ancorata e non al posto dell'esperienza vissuta. • Sviluppa il giudizio critico e rende il lettore consapevole della propria transazione. • Favorisce la riflessione metacognitiva sull'esperienza di lettura.
4. TORNA AL TITOLO - Cosa è cambiato? Fai un "ponte" tra le tue idee iniziali e quella che hai ora: come è cambiata la tua idea rispetto a prima?	• Rende visibile il percorso di trasformazione del lettore, che è al cuore della teoria. • Il confronto aiuta a cogliere la lettura come processo, non come prodotto.

Fig. 8: Visualizzazione del percorso di lettura come esperienza estetica e trasformativa nelle novelle di Giovanni Verga

12. Il percorso in azione: voci autentiche dalla classe

Questo approccio prende vita ogni giorno tra i banchi. I testi, anche quelli più “alti”, diventano materia viva dell’esperienza scolastica e personale degli studenti. Quando leggiamo *Cavalleria Rusticana*, non chiediamo subito chi è Verga, né parliamo del Verismo. Chiediamo: “Che cosa ti dice questo titolo? Che immagine ti evoca?”. G., ad esempio, scrive:

Secondo me parla di un uomo un po' impacciato che cerca di conquistare una ragazza ma a causa dei suoi modi molto rustici non ci riesce.

Qui vediamo all’opera quella che Rosenblatt definisce “enciclopedia del lettore”: G. attiva il suo bagaglio di immagini, conoscenze e stereotipi legati alle parole del titolo. Nessuna lettura nasce da zero: il lettore non entra mai da tabula rasa. Questa fase iniziale non è un esercizio ingenuo, ma una porta d’accesso alla relazione con il testo.

Dopo la lettura, il momento della prima reazione è il cuore pulsante della transazione. D. scrive:

Il gesto che mi ha colpito di più è stata la decisione di Alfio di uccidere compare Turiddu... mi sono sentito un po' triste e un po' arrabbiato perché a mio parere è una reazione esagerata... mi ha ricordato la faida che veniva usata dai barbari in antichità.

Il lettore è qui coinvolto in modo profondo, emotivo e valutativo. Non solo reagisce, ma giudica, e inizia un confronto tra la propria etica e quella del mondo narrato. Ecco l’esperienza estetica che diventa anche esperienza etica: la lettura agisce e muove dentro.

Ci sono poi quei lettori che, anche con difficoltà di apprendimento, riescono a costruire uno sguardo interpretativo più ampio. L., con DSA e ADHD, scrive:

La violenza era la migliore arma per dimostrarsi forti. Superstizioni: si fermano alle voci. Non sei libero, il destino è già segnato. Importanti solo le cose materiali.

Qui il lettore comincia a vedere oltre la vicenda. Legge la società, la critica, ne individua i codici. È l'inizio di una lettura simbolica e sociale, che non parte da nozioni preconfezionate ma dalla sua personale transazione col testo.

Anche i temi emergono in modo autentico, radicati nel vissuto e nell'immaginario degli studenti. A. scrive:

Non si riesce a lasciare andare via le persone che se ne vogliono andare da noi, ma cerchiamo sempre di tenerle con noi anche a costo di far soffrire altri. Turiddu manipola sia Lola che Santa. In questa novella non si trova davvero l'amore.

Questa riflessione mostra una prima capacità di distanziamento e sintesi. Il lettore passa da un livello narrativo a uno più profondo: coglie dinamiche relazionali complesse, riconosce la manipolazione, il possesso, e ne mette in dubbio la legittimità. Non c'è moralismo, ma giudizio.

Il percorso culmina spesso in una nuova visione del testo. V. racconta:

All'inizio mi ero immaginato che parlasse di una battaglia... adesso per me rappresenta una battaglia metaforica, per Lola. Cavalleria rusticana è come quel gioco medievale con due cavalieri con le picche. La mia idea è cambiata...

È questa la trasformazione che ci interessa. Non tanto l'acquisizione di una verità interpretativa, quanto la consapevolezza del proprio sguardo che cambia. Il testo agisce sul lettore, e il lettore trasforma il testo.

Lo stesso lettore può maturare nel giro di una sola novella. D. all'inizio scrive:

Per me questa novella parla di un gruppo di cavalieri che vivono in campagna...

E dopo la lettura:

Capisco che il titolo è ironico: i personaggi non si comportano affatto da cavalieri.

D. ha raffinato la sua interpretazione e riconosciuto l'ironia del testo. Sta iniziando a vedere come le parole possono dire una cosa e significarne un'altra. Sta imparando a leggere il mondo con occhi più critici e consapevoli.

In classe, tutto questo prende la forma di un laboratorio condiviso. Il testo è al centro, ma vivo, poroso, attraversato dalle domande e dalle reazioni degli studenti. E la letteratura torna a essere, come voleva Rosenblatt, una pratica di senso, un esercizio di immaginazione e un atto di libertà.

È proprio in questa libertà dialogica che si realizza, secondo Chambers (1993/2015), il vero circolo della lettura: l'incontro tra lettori che condividono le proprie reazioni e scoprono, insieme, che ogni testo può dire qualcosa di diverso a ciascuno.

13. Dall'esperienza alla consapevolezza

Quando un ragazzo, alla fine, scrive che *Cavalleria rusticana* “non parla di una battaglia vera, ma di una battaglia interiore”, capiamo che la letteratura ha compiuto la sua funzione: ha permesso di attraversare un testo e di trasformarlo in esperienza di sé.

Il laboratorio di lettura non mira a una verità interpretativa, ma a questo tipo di consapevolezza: riconoscere che ogni testo è un'occasione per guardare dentro sé stessi e per rivedere, attraverso le parole, il proprio modo di pensare, sentire, giudicare.

Nel momento in cui gli studenti imparano a interrogare il testo, a coglierne l'ironia, i simboli, le implicazioni sociali e morali, la lettura diventa riflessione sulla vita. Da qui nasce la vera competenza letteraria: non la padronanza di categorie critiche, ma la capacità di abitare un testo, di farlo parlare e di lasciarsene cambiare. La lettura estetica, nel suo compiersi, si fa dunque anche etica: esercizio di attenzione, empatia e responsabilità.

14. Conclusioni

Può essere interessante, in chiusura, mettere a confronto quanto emerso dal lavoro su *I promessi sposi* e su alcune delle novelle di Verga. Dalla discussione della comunità classe risulta evidente la distanza tra insegnare la storia della letteratura e proporre una lettura estetica dei classici. Le conclusioni cui giungono gli studenti mostrano che, anche senza che nessuno abbia imposto o anticipato temi e interpretazioni, i grandi nuclei tematici di Manzoni e Verga sono comunque emersi: sono stati sentiti, riconosciuti, vissuti attraverso l'esperienza diretta della lettura (figura 9). Il linguaggio non è quello della critica letteraria, e non mancano ingenuità o divergenze di prospettiva, ma nel complesso si può affermare che una lettura autentica dei classici conduce a una visione competente, non nel senso accademico del termine, bensì in quello del lettore esperto.

Scegliere di leggere i classici nel laboratorio di lettura, piuttosto che limitarsi a “fare storia della letteratura”, si rivela una scelta rispettosa del testo, degli studenti e anche degli insegnanti, che possono così sottrarsi al ruolo di meri ripetitori di verità già date e tornare a essere mediatori di significato e di esperienza.

Interpretare i classici senza la “storia della letteratura”: scrittori a confronto.

	Manzoni	Verga
Ambiente	Molti simboli religiosi. I diritti sono solo per i ricchi, i nobili spagnoli, che difendevano i loro interessi. I poveri non sono tutelati. Guerra e povertà. Milano e la Lombardia durante la peste, ma non ci sono <u>mai situazioni troppo povere</u> . <u>La Chiesa ha il controllo</u> . Regole d'onore (Ludovico assassino)	Miniere e villaggi. <u>Mondo povero, miseria</u> con tradizioni precise. Ambiente cupo che non si vedono tutti i giorni. <u>La Chiesa è quasi assente</u> . La società è divisa tra ricchi e poveri. Superstizioni come quella sui capelli rossi di Malpelo. Onore: Turiddu e Alfio
Scelte dei personaggi	Lucia pensa solo a se stessa (Innominato). Renzo sta dalla parte di chi ha bisogno (vicario). Don Rodrigo pensa solo ai suoi capricci. <u>Gertrude non sceglie</u> . Don Abbondio, scappa sempre.	Malpelo aiuta chi ha bisogno e si rassegna a fare i lavori più pericolosi. Forse si è suicidato perché era solo, consapevole che non ne sarebbe più uscito da quella miniera, la morte pone fine alle sofferenze. <u>Peppa sceglie la libertà invece di essere come le altre</u> .
Conseguenze	Bene: Renzo e Lucia; don Abbondio Male: Don Rodrigo, Padre Cristoforo	Male: nessuno raggiunge il suo scopo.
Come vede il mondo lo scrittore	<u>Ottimista</u> , molta fiducia nella Chiesa/dice che la Chiesa è scarsa, ha potere ma non lo sa gestire a causa dei Don Abbondio.	<u>Pessimista</u> , non sembra avere fede. Ambiente brutto e cupo come la miniera. <u>Non si deve puntare in alto perché nessuno ti aiuta</u> : tutte le persone di potere sono indifferenti. Sembra ateo, la Chiesa non ha nessun ruolo.

Fig. 9: La classe fa un confronto tra *I promessi sposi* e alcune novelle di Verga a partire da alcuni stimoli offerti dall’insegnante (colonna1)

Bibliografia

Atwell N. (2007). *The Reading Zone. How to Help Kids Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers*. Scholastic Teaching Resource: New York.

Batini F., Giusti S. (2013). *Non so che fare*. Torino: Loescher.

Batini F., Izzo D. (2025). *Educare alla lettura o promuovere la lettura?*. Milano: FrancoAngeli

Cavadini L., De Martin L., Pianigiani A. (2021). *Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo*. Milano: Pearson.

Chambers A. (1993). *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Stroud: The Thimble Press (trad. it. *Il lettore infinito*, Equilibri, Modena, 2015).

Dewey J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company (trad. it. *Arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1951).

Eco U. (2010). *La storia de I promessi sposi raccontata da Umberto Eco*. Roma: Gruppo Gedi.

Giusti S. (2011). *Insegnare con la letteratura*, Bologna: Zanichelli.

Manzoni A. (2015). *I promessi sposi*, a cura di E. Ghidetti. Milano: Feltrinelli.

Rosenblatt L. M. (1994) [1978]. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.

Rosenblatt L. M. (1995) [1938]. *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association of America.

Serafini F., Serafini-Youngs S. (2022). *Around the Reading Workshop in 180 Days: A Month-by-Month Guide to Effective Instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann (trad. it. *Leggere giorno per giorno. Lettori e lettrici nel laboratorio di Lettura*, Modena, Equilibri 2024).

Il lettore e il mostro: identità frammentate, colpa e dialogo nella letteratura italiana

Victoria Ioannidou

Introduzione

“Il più grande dolore della mia vita? La morte di Ivan Il’ič” (Bufalino, 2022, p. 32). Con questa dichiarazione Gesualdo Bufalino esprime l’intensità con cui la letteratura può coinvolgere l’individuo, fino a rendere il dolore per un personaggio fittizio più acuto di quello per una persona reale. La frase rivela la capacità di “prendere sul serio la letteratura”, di viverla fino in fondo come esperienza reale e morale.

Una sensibilità che sarebbe piaciuta a Umberto Eco, il quale, nelle *Confessioni di un giovane romanziere* (2012), riflette sul potere dei personaggi di finzione di incarnare, con fermezza, il destino che noi nella vita reale eludiamo. Eco sottolinea che Amleto esita sempre, Edipo sbaglia sempre, Emma Bovary sogna sempre, e proprio per questo i personaggi letterari ci appaiono più stabili, più tragicamente “veri” di noi.

Questo intervento parte da qui: dalla forza disturbante di figure letterarie che mettono in crisi le nostre certezze morali e identitarie, ossia i “mostri” – non in senso fisico, ma come incarnazioni della frattura etica.

Per frattura etica si intende quello scarto doloroso tra l’agire e il comprendere, tra la legge interiore e la norma condivisa, in cui il soggetto fa esperienza della propria dissonanza morale. È la soglia in cui, come suggeriscono Levinas e Ricoeur, l’identità si rivela non come possesso ma come ferita, un processo in divenire continuamente esposto all’alterità (Levinas, 1961/2002; Ricoeur, 1990).

I personaggi “mostruosi” sono coloro che abitano questa soglia: non solo trasgressori, ma specchi deformanti in cui la colpa e la vulnerabilità umana si rendono visibili. Nel confronto con loro, il lettore è chiamato a un atto di riconoscimento reciproco che non coincide con l’immedesimazione, ma con un ascolto etico e responsabile. In questa prospettiva, l’esperienza della lettura assume un carattere *transazionale*: il significato non risiede né nel testo né nel lettore, ma nasce dal loro incontro, dal movimento reciproco di proiezione e rielaborazione emotiva che trasforma chi legge (Rosenblatt, 1994, pp. 24-27).

L’analisi coniuga lettura ravvicinata dei testi e riflessione teorica sul ruolo etico del

lettore, ispirandosi alla *reader-response theory* e all'*estetica della ricezione* (Jauss, 1982; Iser, 1987). In particolare, la prospettiva di Hans Robert Jauss sull'"orizzonte d'attesa" e quella di Wolfgang Iser sull'"effetto estetico" offrono il quadro per comprendere come il significato di un testo nasca nell'interazione con chi legge.

Jauss (1982) sottolinea che ogni opera letteraria si rivolge a un pubblico storicamente situato, capace di confermare o infrangere le proprie aspettative. Leggere, allora, significa accettare un confronto con l'alterità del testo e ridefinire la propria posizione etica nel dialogo con esso. Iser (1987, pp. 56-58) individua nell'atto della lettura un processo dinamico di costruzione di senso: il testo è un "luogo di indeterminazione" che solo l'immaginazione del lettore può completare.

In questa prospettiva, la relazione tra testo e lettore non è mai neutra. La lettura dei "mostri morali" – figure che incarnano colpa, ambiguità e dismisura – mette alla prova la nostra capacità di accogliere l'alterità senza giudicarla, di sostare nel dubbio e di riconoscere le nostre stesse zone d'ombra. La *reader-response theory*, con l'idea di Louise Rosenblatt (1994, p. 25) della lettura come esperienza transazionale, consente di interpretare questo incontro come un evento affettivo e cognitivo insieme: ciò che il testo suscita nel lettore diventa parte integrante del suo significato.

Così, il lettore non è più un semplice destinatario, ma un co-autore responsabile, chiamato a ricomporre nel proprio orizzonte le fratture etiche e identitarie che la pagina letteraria mette in scena. La lettura si rivela dunque non solo un esercizio estetico, ma un atto morale: una forma di dialogo con l'altro, in cui riconoscere la propria vulnerabilità e la possibilità di trasformazione.

Analisi delle opere: il mostro morale e il lettore coinvolto

a. Il marchese di Roccaverdina, Luigi Capuana

Pubblicato nel 1901, *Il marchese di Roccaverdina* racconta la vicenda di un nobile siciliano che, per gelosia e orgoglio di casta, fa uccidere segretamente il proprio fattore, Rocco Criscione, e lascia che un innocente, Neli Casaccio, venga accusato e condannato al suo posto. Apparentemente intoccabile, il marchese precipita progressivamente in una crisi di coscienza che si traduce in paranoia, allucinazioni e isolamento.

Capuana, più che descrivere un delitto, indaga la disgregazione morale di un uomo incapace di riconciliarsi con la colpa: un "mostro morale" la cui tragedia non è la punizione, ma la coscienza stessa del male commesso.

Nel romanzo, la costruzione del personaggio segue un processo di progressiva deformazione morale: Capuana mostra come il marchese, nel tentativo di salvare le apparenze e di mantenere intatto il proprio status, finisca per violare l'ordine etico che pretendeva di difendere. La colpa non esplode in un gesto violento, ma si insinua come un veleno silenzioso, consumandolo dall'interno. In questa logica, il "mostro" non è un essere disumano, ma un uomo che rimuove la verità fino a smarrire se stesso.

Un momento cruciale è la scena dell'arresto di Neli, in cui il testo non dichiara la colpa del marchese ma la lascia emergere per via indiretta:

Il marchese stava per rispondere, quando un altro grido, acuto, straziante, gli arrestò le parole in gola... (Capuana, 1920, p. 12).

Il silenzio improvviso del protagonista è più eloquente di qualsiasi ammissione e chiede al lettore di colmare l'ambiguità. Leggere è un atto che ci espone: non possiamo uscirne indenni, perché rispondere alla voce dell'altro, anche quando è colpevole o mostruosa, significa assumersi una responsabilità. In questa luce, la lettura è già un gesto morale. Più avanti, la tensione etica si fa insostenibile:

Dopo che la giustizia umana non poteva più colpirlo, si sentiva oppresso dal terrore della giustizia divina. [...] le livide labbra [...] 'Assassino!' (Capuana, 1920, p. 91).

Il lettore, in questo passaggio, è interpellato secondo l'"effetto-personaggio" descritto da Jouve (1992, pp. 25-28): la figura del marchese non suscita immediata identificazione, ma agisce come uno "schermo" narrativo su cui il lettore proietta inconsciamente desideri e pulsioni repressi. Per Jouve, infatti, il personaggio letterario non è un semplice oggetto d'analisi ma un dispositivo di transfert: esiste nella tensione tra ciò che rappresenta e ciò che risveglia in chi legge. Questa dinamica – che può includere impulsi voyeuristici, aspirazioni verso l'inhumano o tensioni narcisistiche – consente una forma di *abreazione*, una liberazione emotiva che rende disturbante ma affascinante l'esperienza di lettura.

In questo senso, l'effetto-personaggio mette in moto un processo doppio: da un lato la distanza critica, dall'altro la partecipazione affettiva. Il lettore è attratto e respinto al tempo stesso, costretto a riconoscere in sé frammenti dell'alterità che osserva. È proprio nel confronto con la colpa muta e ambigua del marchese che sperimenta indirettamente le proprie contraddizioni etiche, vivendo la lettura come un piacere critico e perturbante, dove la responsabilità non consiste nel giudicare il personaggio, ma nel sostenere la complessità che egli incarna.

La tensione interiore del marchese, alimentata da una colpa non confessata che si traduce in delirio e solitudine, impone al lettore di restare fedele alla densità contraddittoria dell'oggetto narrativo. Ciò significa mantenere visibili le fratture del testo – scarti percettivi, immagini ossessive e lapsus del discorso – senza ridurle a una diagnosi o a una morale univoca. In questa logica, il passo culminante rende tangibile lo scompenso psichico e la colpa irrisolta:

E stettero un pezzo muti, a guardare il marchese che non cessava un minuto di agitare la testa, di stravolgere gli occhi, urlando con una specie di ritmo: 'Ah! Ah!... Oh! Oh!...' , mandando bava dalla bocca... (Capuana, 1920, p. 370).

Questa dissoluzione interiore, tra allucinazione e rimorso, produce un'esperienza affettiva perturbante che chiama la postura transazionale-estetica del lettore (Rosenblatt, 1994, pp. 24-27): le reazioni emotive non sono scorie da espellere, ma materiale conoscitivo da elaborare criticamente. La lettura diventa allora un doppio esercizio: riconoscere ciò che il testo fa al lettore (ansia, repulsione, attrazione), e descrivere come il testo costruisce quell'effetto (lessico, ritmo, focalizzazione, immagini), senza chiudere prematu-

ramente il senso. Proprio questa co-implicazione tra affetto e analisi rende il piacere di lettura insieme critico e perturbante: non giudicare il personaggio, ma sostenere la complessità che incarna.

Infine, il nodo etico si fa esplicito:

Non sapeva da che parte, né da parte di chi, né come, né quando; ma non poteva più dubitare [...], che un castigo gli sarebbe piombato addosso presto o tardi... (Capuana, 1920, p. 259).

[...] la sua camera fosse diventata una prigione murata da ogni parte, dove lo avrebbero lasciato morire di terrore e di sfinimento... (Capuana, 1920, p. 260).

Qui il marchese non cerca più perdono: rivendica la propria condanna interiore come unica verità possibile. È un momento che chiama in causa il lettore, rendendolo parte attiva di un giudizio non detto ma necessario.

Anche se *Il marchese di Roccaverdina* è stato a lungo letto come un esperimento narrativo di matrice positivista – attento alla patologia mentale e alle sue cause scientifiche più che alla dimensione morale – questa interpretazione oggi appare riduttiva. L'ottica positivista di fine Ottocento, che orientava anche la narrativa verista, tendeva a spiegare il comportamento umano come risultato di leggi sociali e psicologiche, riducendo la colpa a sintomo e la libertà a illusione. Tuttavia, come osserva Maddalena (2021, pp. 88-92), “la crisi del protagonista sfugge ai parametri clinici” e si configura piuttosto come un’angoscia metafisica: non la follia di un individuo, ma il dramma universale di chi non riesce più a dare senso alla propria esistenza.

In questo senso, Capuana oltrepassa il naturalismo di Verga e si avvicina piuttosto a una linea manzoniana, in cui la colpa si fa occasione di conoscenza interiore. Come l’Innominato dei *Promessi sposi*, anche il marchese attraversa una zona d’ombra dove la ragione cede il posto al rimorso e al mistero del male. La sua follia non è una malattia da diagnosticare, ma un linguaggio della colpa: un modo per dire ciò che la scienza non può spiegare.

Il romanzo diventa così una riflessione sui limiti della conoscenza umana e sulla necessità di un’etica dell’ascolto: Capuana chiede al lettore non di giudicare, ma di sostenere la contraddizione. Il lettore, in questa prospettiva, non è spettatore di un caso patologico ma interlocutore di una coscienza ferita, chiamato a riconoscere nella follia del marchese la propria fragilità morale e il bisogno, ancora umano, di redenzione.

Questa ambiguità profonda può essere esplorata in classe attraverso un laboratorio di scrittura etica: si può proporre agli studenti di riscrivere una scena dal punto di vista del servo Rocco o dell’innocente Neli Casaccio. L’esercizio favorisce una messa in discussione attiva delle responsabilità invisibili e delle colpe taciute, e stimola la riflessione sulla giustizia non solo come sistema legale, ma come dilemma morale interiore.

Allo stesso tempo, l’attività incoraggia a decifrare il silenzio e il non detto, promuovendo una lettura estetica nel senso indicato da Rosenblatt (1994, pp. 24-27): coinvolta, trasformativa, in cui l’esperienza del lettore è parte integrante del significato. In termini pedagogici, questa pratica non si limita a un esercizio di scrittura creativa, ma diventa un laboratorio di competenze civiche e relazionali. La riscrittura dei punti di vista favo-

risce un processo di *decentramento cognitivo*: il lettore-studente impara a spostarsi fuori dal proprio orizzonte per assumere prospettive altre, spesso scomode o contraddittorie. È in questo movimento che si sviluppa quella che Zanetti (2019, pp. 73-76) definisce *empatia critica*, ossia la capacità di comprendere l'altro senza annullare la distanza, mantenendo uno sguardo riflessivo e consapevole.

L'ascolto dell'altro – sia esso personaggio, compagno di classe o voce narrativa – diventa un atto di responsabilità cognitiva: richiede di sospendere il giudizio immediato e di interrogarsi sul contesto, sulle motivazioni e sui limiti di ogni scelta. In questo senso, la lettura letteraria si trasforma in un micro-spazio etico dove si esercitano le stesse attitudini che fondano la cittadinanza democratica: il rispetto della complessità, la tolleranza dell'ambiguità e la disponibilità al dialogo. Promuovere una tale didattica significa dunque allenare non solo la competenza linguistica o interpretativa, ma una competenza etica più ampia, capace di unire pensiero critico, immaginazione morale e consapevolezza della pluralità dei punti di vista.

b. Uno, nessuno e centomila, Luigi Pirandello

Pubblicato nel 1926, *Uno, nessuno e centomila* è il romanzo in cui Pirandello porta alle estreme conseguenze la sua riflessione sull'identità e sulla percezione. Il protagonista, Vitangelo Moscarda, scopre casualmente che il suo naso è “un po' storto”, un dettaglio minimo che apre una voragine metafisica: l'immagine che gli altri hanno di lui non coincide con quella che egli ha di sé. Da questa rivelazione inizia un processo di demolizione dell'io che culmina nell'annullamento totale della propria identità sociale.

Il romanzo, insieme esperimento narrativo e parabola filosofica, mette in scena la crisi della soggettività moderna: Moscarda diventa l'uomo che non può più coincidere con sé stesso.

In *Uno, nessuno e centomila* (Pirandello, 1926), la frammentazione dell'identità è assoluta. Fin dalle prime pagine Moscarda si domanda:

“Chi era? Ero io? Ma poteva anche essere un altro! [...] Vivendo, io non rappresentavo a me stesso nessuna immagine di me” (Libro Primo, § 7).

La crisi si approfondisce quando si accorge che la sua persona assume un'identità diversa per ogni interlocutore. La condizione di Moscarda può essere accostata, per analogia e senza postulare un rapporto d'influenza, al problema dell'osservazione formulato nella fisica del Novecento: come l'atto di osservare interviene sul fenomeno osservato, così nella vita sociale l'identità prende forma nello sguardo altrui. Il parallelismo non intende spiegare scientificamente il soggetto, ma evidenziarne la condizione di instabilità ontologica.

Nell'universo pirandelliano, l'identità non preesiste alla relazione: accade nell'incontro. Come scrive l'autore, “Tizio ha tante realtà per quanti di noi conosce [...] pur avendo l'illusione anche lui, anzi lui specialmente, d'esser uno per tutti” (Pirandello, 1926, Libro Terzo, § 7).

Moscarda diventa così una figura destabilizzante, un “mostro identitario” che turba il lettore, in linea con quanto Jouve (1992, pp. 33-36) definisce *effet-personnage*: il personaggio letterario non è uno specchio, ma un luogo di frizione tra rappresentazione e

ricezione. Per Jouve, infatti, il personaggio agisce come una forza che produce effetti sul lettore: suscita attrazione, repulsione, identificazione o distacco, costringendolo a ridefinire la propria posizione affettiva ed etica di fronte al testo.

Le strategie narrative di Pirandello – ambiguità, narratore instabile, manipolazione del punto di vista – costringono il lettore a spostarsi continuamente da un piano all'altro della percezione. Il racconto non offre mai un centro prospettico stabile: Moscarda parla, si osserva, viene osservato, e in ogni passaggio il suo io si sdoppia. Il lettore, trascinato in questa oscillazione, sperimenta a sua volta una perdita di orientamento, un progressivo distacco da ogni possibilità di identificazione lineare.

Questa perdita di un sé stabile diventa, paradossalmente, la condizione necessaria per comprendere la molteplicità dell'esperienza umana. Pirandello non vuole semplicemente confondere il lettore, ma renderlo consapevole della precarietà di ogni identità e della finzione implicita in ogni racconto di sé.

Già nei *Sei personaggi in cerca d'autore* la vertigine della rappresentazione mette in crisi il confine tra persona e personaggio. In *Uno, nessuno e centomila*, questa tensione teatrale si interiorizza: Moscarda si osserva e si rappresenta a sé stesso fino a dissolversi. La disidentificazione non è soltanto psicologica: ha un valore etico, perché incrina l'illusione di un punto di vista unico e invita chi legge a riconoscere la parzialità del proprio sguardo. Accettare di non coincidere più con se stessi significa assumersi la responsabilità del dubbio, quella forma di onestà conoscitiva che è, in fondo, la vera posta in gioco dell'opera pirandelliana.

Alla luce di ciò, Moscarda diventa una lente che scompone il nostro modo di concepire l'identità e ci obbliga a riconoscere che anche noi siamo, come lui, “uno, nessuno, centomila”. In questa prospettiva, il romanzo non solo mette in scena una crisi psicologica, ma propone un modello di conoscenza basato sullo spaesamento. È qui che la riflessione di Sam Wineburg (2001, pp. 70-72) risulta illuminante: studioso della formazione del pensiero critico, egli sostiene che comprendere testi complessi o storici richiede di sospendere i nostri automatismi interpretativi, di “pensare contro noi stessi”. La comprensione autentica, secondo Wineburg, nasce dal disorientamento: solo quando il lettore accetta di non riconoscersi immediatamente in ciò che legge, può accedere a una conoscenza più profonda e riflessiva.

Pirandello traduce questa intuizione in chiave etico-esistenziale. La lettura di *Uno, nessuno e centomila* costringe a tollerare la perdita di coerenza come condizione della comprensione: conoscere non significa possedere, ma abitare l'instabilità. Il lettore diventa un soggetto critico proprio nel momento in cui sperimenta la frattura tra la propria identità e quella del personaggio.

La dissonanza, in questo senso, non è un ostacolo ma un metodo: un esercizio etico che educa a riconoscere la pluralità dei punti di vista e a considerare l'incertezza non come fallimento ma come forma di consapevolezza.

Sul piano didattico, questa riflessione può tradursi in un laboratorio: la redazione di un “diario delle maschere”, in cui ogni studente annota le diverse immagini di sé che emergono nelle relazioni quotidiane – famiglia, scuola, social – confrontandole con la propria

auto-percezione. L'attività, ispirata alla *reader-response theory* (teoria della risposta del lettore) di Rosenblatt (1994, pp. 24-27) e al concetto – centrale nella psicologia culturale di Bruner – di identità narrativa (1987/2004, pp. 694-697), aiuta a riconoscere la frattura tra io percepito e io vissuto, sviluppando consapevolezza metacognitiva e pensiero complesso.

In classe, questo esercizio apre uno spazio di dialogo in cui l'esperienza letteraria e quella personale si rispecchiano, contribuendo alla formazione di un sé riflessivo e responsabile. Come ribadisce Wineburg (2001, p. 72), è il confronto con testi che ci destabilizzano – e Moscarda è uno di questi – che educa al dubbio, alla complessità e alla sospensione del giudizio.

La dissoluzione dell'io in *Uno, nessuno e centomila* segna il punto estremo della crisi identitaria pirandelliana: un processo che si consuma nel linguaggio e nello sguardo dell'altro. Il lettore, trascinato in questo gioco di specchi, non può più distinguere tra la propria frammentazione e quella del personaggio: il “mostro” non è più un colpevole esterno, ma una proiezione della nostra instabilità percettiva e morale.

In Capuana la colpa si traduce in delirio morale, in Pirandello diventa disgregazione dell'io: in entrambi i casi, la “malattia” non è psicologica ma epistemologica, un'incapacità di conoscere sé stessi senza lo sguardo dell'altro. Laddove il marchese di Roccaverdina è prigioniero della coscienza, Moscarda lo è della percezione. È questo scarto – tra il vedere e l'essere visti – che prepara il terreno alla narrativa di Landolfi, dove la parola stessa si spegne e il silenzio diventa la forma ultima della frattura etica. Se Pirandello ci aveva abituati a un io che si smarrisce nella molteplicità degli sguardi, Landolfi ci trascina oltre: nel luogo in cui non resta più nulla da vedere né da dire. Dal molteplice al muto, dall'identità frammentata al vuoto dell'alterità, la voce si ritira e lascia che il silenzio stesso diventi protagonista.

c. La muta, Tommaso Landolfi

Nel racconto *La muta* (Landolfi, 1998), un uomo confessa di aver ucciso una giovane donna che non parlava mai. La sua voce – unico suono che attraversa l'intero testo – è un monologo febbrile, teso tra giustificazione e rimorso. Della donna non conosciamo quasi nulla: il suo silenzio resta impenetrabile, e proprio per questo diventa il centro magnetico della narrazione.

Se in Pirandello è l'io a dissolversi nello sguardo altrui, in Landolfi è il silenzio dell'altro a spezzare la possibilità stessa di relazione. La figura della donna muta genera una lettura non identificativa: il lettore è chiamato a restare in ascolto, senza poter ricondurre l'alterità a sé, sperimentando una sospensione del giudizio e una responsabilità etica nel mantenere viva l'ambiguità. Il testo non concede conforto né redenzione: pone davanti un'assenza, un'alterità inaccessibile, e la fa risuonare come spazio di inquietudine condivisa.

L'esperienza del lettore è qui soprattutto affettiva e perturbante. La tensione tra desiderio di capire e senso di impotenza nasce dalla stessa struttura del racconto, che spinge verso la modalità estetica della lettura descritta da Rosenblatt: non cerchiamo “informazioni utili”, veniamo trascinati nel flusso emotivo e simbolico del testo. La rivelazione

della mutezza della ragazza non è un dettaglio realistico, ma un dispositivo conoscitivo: “Era muta... pel momento comunque ella era muta – e lo è ormai irrevocabilmente” (Parte II)¹.

Quel silenzio funziona come un varco che il narratore interpreta ossessivamente, fino a legarlo a un’idea di necessità che lo sovrasta: «Qualcuno ha detto “Muto come il destino”... impartecipe, questa mutezza o necessità, eppure io ne sentivo la pressione» (Parte II). In questa spinta, la voce del narratore si avvita in un monologo che non chiede adesione morale al lettore, ma co-presenza: restare nell’ambiguità, senza chiuderla. È qui che la distinzione rosenblattiana tra efferenza e *esperienza estetica* trova un banco di prova: la prima collassa, la seconda domina.

La progressione narrativa porta a una soglia di confronto con l’ignoto morale che coincide con il confronto con sé stessi: “Viene sempre il momento in cui ci si trova di fronte... a che o a chi? a sé stessi, alle proprie azioni, alla propria coscienza? Almeno a quell’ignoto che ci fa noi stessi” (Parte II). Questo passaggio mette il lettore nella stessa posizione del narratore: non può “spiegare” l’evento, solo abitarne la pressione etica.

Il culmine violento non offre catarsi, ma una gelida epifania che lega bellezza e orrore: “Infine accesi: ecco, ora il suo sudario era tutto rosso. [...] Ed ecco, intatta nel suo volto di notte e di stella, ora ella era mia eternamente” (Parte II). Proprio questa sospensione antifinale rafforza l’idea della lettura come pratica responsabilizzante: non chiude il senso, lo affida a chi legge.

La tensione che nasce dal silenzio della donna si traduce dunque in un’esperienza di conoscenza paradossale. Il lettore, come il narratore, si trova davanti a un mistero che non può decifrare ma solo attraversare nella sua opacità: l’assenza di parola diventa la forma stessa del sapere possibile. È in questo senso che l’universo landolfiano realizza una vera *frattura epistemica*: l’assurdo e il misterioso non rappresentano deviazioni dalla logica, ma ne rivelano la fragilità intrinseca, la sua natura provvisoria. L’assenza di parola della protagonista produce un cortocircuito percettivo che spinge anche il lettore a esperire l’impossibilità di una conoscenza totale.

Per Jouve (1992, pp. 40-43), la donna-muta agisce come un “effetto di vuoto” nel testo: l’altro assoluto, irriducibile alla nostra misura, che obbliga chi legge a interrogare i propri limiti interpretativi. Tuttavia, non è solo la donna a destabilizzare: il monologo del colpevole – lucido, disturbante, mai del tutto giustificato – espone il lettore a una responsabilità etica, quella di confrontarsi con una coscienza che non può né assolvere né condannare pienamente. In questa sospensione del giudizio, la lettura si fa esercizio di ascolto morale: il lettore è chiamato non a decidere, ma a sostenere la contraddizione, a rimanere dentro la tensione tra empatia e ripulsa, comprensione e rifiuto.

È proprio su questo terreno che leggere narrativa significa accettare l’inquietudine dell’incontro con un’altra coscienza, senza pretendere di risolverla. Il lettore non resta

1 Le citazioni da *La muta* di Tommaso Landolfi si riferiscono all’edizione digitale Adelphi, contenuta nel volume *Tre racconti* (Milano, Adelphi, 1998). Poiché il formato eBook non presenta paginazione stabile, le sezioni sono indicate come “Parte I”, “Parte II” e “Parte III”, corrispondenti alla suddivisione interna del testo.

esterno, ma partecipa, anche suo malgrado, alla tensione tra ascolto, comprensione e rifiuto. In questo senso, *La muta* radicalizza il paradigma del “mostro morale”: non è l’eccesso di parola o di azione a inquietare, ma la loro assenza, il silenzio che risuona come colpa condivisa.

La narrazione non concede una conclusione chiusa: *La muta* segue una struttura antifinale che evita qualsiasi catarsi o risoluzione. L’atto di uccidere, descritto con la freddezza di un rituale, non ristabilisce un ordine ma lascia aperta la ferita, e l’ultima immagine del volto “di notte e di stella” della donna non offre redenzione, solo una bellezza inquieta, sospesa tra orrore e sacralità. Questa sospensione rafforza l’idea della lettura come pratica dialogica e responsabilizzante: il testo non si chiude su se stesso, ma continua nel lettore, che diventa luogo della risonanza etica lasciata in sospeso. In questo modo, Landolfi mostra che la letteratura non serve a guarire la colpa, ma a renderla pensabile.

Sul piano didattico, questa dinamica può essere esplorata attraverso un *circle time* sul tema del silenzio e dell’ascolto. Gli studenti possono discutere domande aperte come: “Come reagireste a qualcuno che non parla mai?” o “Quale forma di mostruosità vi inquieta di più: quella visibile o quella invisibile, quella che tace o quella che grida?”. L’attività non mira a ottenere risposte ma a esercitare la capacità di sospendere il giudizio, di sostare nella complessità. In questo senso, *La muta* diventa un laboratorio di cittadinanza interiore: un’occasione per imparare che comprendere non significa spiegare o giustificare, ma ascoltare l’altro senza ridurlo a noi. La lettura si trasforma così in un gesto etico e comunitario, in cui la voce assente del testo continua a interpellare chi legge ben oltre l’ultima pagina.

In questo orizzonte, il silenzio landolfiano è il segno di un limite, ma anche la soglia su cui la letteratura interroga la propria funzione: non dire il vero, ma renderlo *esperibile* attraverso la vertigine del non detto. È su questa soglia che si incontrano, in forme diverse, Capuana, Pirandello e Landolfi: tre modalità della stessa frattura etica che attraversa l’io, la parola e l’altro.

Conclusione

L’incontro con il “mostro morale” non serve a costruire giudizi, ma a sospenderli. Queste figure perturbanti ci costringono a riconoscere la dissonanza tra sapere e comprendere, tra vedere e accogliere: è lì che si apre la *frattura etica*, quel margine in cui il soggetto scopre di non coincidere mai del tutto con sé stesso.

Nei mondi di Capuana, Pirandello e Landolfi, il “mostro” non è un corpo estraneo alla norma, ma un principio rivelatore. In Capuana, la colpa diventa eco interiore che scava nella coscienza e la svuota; in Pirandello, l’identità si dissolve nello sguardo plurale dell’altro; in Landolfi, infine, la parola tace, lasciando che il silenzio si faccia linguaggio dell’alterità. Da questa triplice tensione – morale, percettiva, ontologica – emerge un’unica esperienza: la consapevolezza che comprendere l’altro significa accettare la propria vulnerabilità.

Come scrive Umberto Eco (2012, pp. 25-26), leggere narrativa significa “passeggiare

nei boschi”: non avanzare verso una verità univoca, ma attraversare un territorio di biforcazioni, dove ogni sentiero è anche una scelta etica. La lettura, in questa prospettiva, diventa una *pratica morale dell'incertezza*: ci educa non a risolvere il conflitto, ma a sostenerlo, non a ridurre l'ambiguità, ma ad ascoltarla.

È qui che la *reader-response theory* di Rosenblatt (1994, pp. 24-27) trova la sua piena attuazione: il testo non vive senza il lettore, e il lettore non rimane intatto dopo il testo. Ogni lettura è un atto di partecipazione, una risposta al mondo attraverso la parola altrui.

Educare alla lettura, allora, significa educare alla responsabilità dell'ascolto. Il gesto interpretativo diventa gesto civico, un allenamento alla complessità, alla sospensione del giudizio, alla cura del senso. Al di là della comprensione testuale, ciò che la letteratura insegna è un'etica dello sguardo: imparare a vedere l'altro – e se stessi – come parte di un dialogo mai concluso.

Bibliografia

- Bruner J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- Bufalino G. (2022). *Cere perse*. Milano: Bompiani.
- Capuana L. (1920). *Il marchese di Roccaverdina*. Milano: Treves.
- Eco U. (2012). *Confessioni di un giovane romanziere*. Milano: La nave di Teseo.
- Iser W. (1987). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jauss H. R. (1982). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (trad. it. *Estetica della ricezione*, Guida, Napoli, 1988).
- Jouve V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Landolfi T. (1998). *Tre racconti*, a cura di I. Landolfi. Milano: Adelphi.
- Levinas E. (1961). *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. La Hayne: Martinus Nihoff (trad. it. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 2002).
- Maddalena C. (2021). *Luigi Capuana e la crisi del positivismo*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Pirandello L. (1926). *Uno, nessuno e centomila*. Firenze: R. Bemporad & Figlio.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rosenblatt L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale (IL): Southern Illinois University Press.
- Wineburg S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

V.3

Immaginarsi di fronte allo Specchio delle Emarb: spostamento deittico e teoria transazionale della letteratura in un'esperienza didattica nella scuola secondaria di primo grado

Domenico Ferrara

Ὅπου γάρ ἐστιν ὁ θησαυρός σου, ἐκεῖ ἔσται καὶ ἡ καρδία σου.
— Matteo, 6.21

She pointed to the dark stone. Harry stooped down and saw, upon the frozen, lichen-spotted granite, the words *Kendra Dumbledore* and, a short way below her dates of birth and death, *and her daughter Ariana*. There was also a quotation:
Where your treasure is, there will your heart be also.
— J.K. Rowling, *Harry Potter and the Deathly Hallows*

L'obiettivo del lavoro è presentare un intervento volto a facilitare l'acquisizione prospettica e il contatto con i valori personali, articolato in una fase di lettura ad alta voce condivisa (Batini, 2023) e un laboratorio di scrittura condotta a partire da un *prompt*, realizzato in una classe del secondo anno della scuola secondaria di primo grado "San Bernardino da Siena" (SI). Il contesto narrativo è il capitolo 12 di *Harry Potter e la pietra filosofale* (Rowling, 1997/2020), *Lo Specchio delle Emarb*. L'intervento attinge a modelli teorici adatti a comprendere e favorire i processi deittici a livello linguistico, narratologico, psicologico e sociale. I paragrafi 1, 2 e 3 presentano queste basi teoriche. I paragrafi 4 e 5 descrivono l'intervento e comprendono il racconto di una giovane autrice. Il paragrafo 6 è una riflessione conclusiva sull'esperienza.

1. I processi deittici a livello psicolinguistico: la Relational Frame Theory

La *Relational Frame Theory* (RFT) (Hayes et al., 2001) è un modello utile a prevedere e influenzare il comportamento simbolico. Propone che il linguaggio e la cognizione di *Homo sapiens* si fondino sull'abilità, acquisita con una storia di apprendimento per esempi multipli, di stabilire relazioni bidirezionali e combinabili tra stimoli, capaci di trasfor-

marne la funzione sul comportamento. La relazione fondamentale è quella di coordinazione o identità. Nel primo anno di vita, i bambini e le bambine fanno ripetute esperienze in cui a uno stimolo materiale segue uno stimolo verbale trattato come equivalente del primo. Tipicamente, tra i 12 e i 15 mesi di vita, a seguito di numerose occorrenze in cui in presenza di un oggetto hanno sentito le persone vicine pronunciare il nome, apprendono a ribaltare questa relazione e a cercare l'oggetto dopo averne sentito il nome (Atkins et al., 2019, p. 53): un processo noto come derivazione della relazione di stimolo, che mostra che la relazione di identità arbitraria è stata appresa ed è applicabile a nuove coppie di questo tipo. In virtù di questa, le caratteristiche del referente possono trasferirsi sul nome, permettendo di immaginare il primo in sua assenza. Il linguaggio acquisisce così la capacità di materializzare gli stimoli con cui è in relazione e di attribuire loro proprietà arbitrarie: un fenomeno chiamato *trasformazione di funzione dello stimolo*. L'apprendimento delle relazioni è facilitato dalle conseguenze di rinforzo positivo prodotte dalla comunità verbale, come la risposta calorosa dei genitori. Gli stimoli verbali, quelli cioè che acquisiscono la funzione di controllare l'applicazione di una relazione arbitraria, sono chiamati *contextual cue*.

Nella RFT si riserva particolare attenzione alle relazioni deittiche, che permettono di collocare gli eventi in rapporto a un punto di vista (l'*io* in relazione al *tu* e viceversa), a una posizione relativa nello spazio (il *qui* in relazione al *lì* e viceversa) e a una posizione relativa nel tempo (l'*ora* in relazione all'*allora* e viceversa). Quando, tipicamente intorno ai tre o quattro anni, si acquisiscono queste relazioni, si impara che ogni locutore che stia parlando dal proprio punto di vista può dire *io*, e che si può dire *tu* a qualsiasi interlocutore, in modo che anche il soggetto che si chiama *io* può essere chiamato *tu* da qualcuno che gli si rivolge direttamente. Gli eventi messi in relazione con punti di vista differenti acquisiscono funzioni specifiche. Per facilitare la derivazione di relazioni di questo tipo si può, in un dato contesto, porre domande come: "Io ho una tazza e tu hai una penna. Se io fossi te e tu fossi me, cosa avrei io? Cosa avresti tu?" (Hayes, 2019, p. 174), anche strutturate in interventi (Rehfeldt, Barnes-Holmes, 2009; Gilroy et al., 2015; Weil et al., 2011). *Contextual cue* deittici sono anche i suffissi modali-temporali, le desinenze verbali, gli aggettivi possessivi. La fluidità con relazioni di questo tipo sotto il controllo dei rispettivi stimoli sembra un obiettivo importante dell'educazione linguistica, considerati l'ampio spettro di risposte della deissi e la pluralità delle sue funzioni.

La RFT propone che l'acquisizione delle abilità deittiche sia funzionale alla strutturazione di un senso del sé come soggetto consapevole del proprio *essere qui e ora*, capace di spostare il proprio sguardo dietro a quello di altri, in posizioni diverse nello spazio e nel tempo; di spostarlo anche in universi immaginari e dietro gli occhi dei loro personaggi. Con la deissi, emergerebbero la possibilità di provare empatia (McHugh et al., 2019) e il comportamento prosociale (Almada, 2016, pp. 65-66).

Sui citati *training* basati sulla RFT per favorire le abilità di acquisizione prospettica nelle terapie del linguaggio per bambini e bambine con disturbo dello spettro autistico (Rehfeldt, Barnes-Holmes, 2009), la cui efficacia a contatto con contesti narrativi è stata sperimentalmente verificata (Gilroy et al., 2015; Weil et al., 2011), sono state modellate

le domande stimolo adottate nella fase di lettura ad alta voce condivisa e nella stesura del *prompt* per il laboratorio di scrittura nel corso dell'intervento.

2. I processi deittici a livello narrativo: *Deictic Shift Theory* e teoria transazionale

A livello letterario, la *Deictic Shift Theory* (Duchan et al., 2012) propone che le abilità deittiche abbiano un ruolo centrale nell'esperienza del testo letterario. Il modello, basato sugli assunti del cognitivismo, persegue, tra gli altri, gli obiettivi di “(a) identificare la conoscenza che un lettore deve portare al testo per comprenderlo, e (b) che uno scrittore deve aver portato al testo per averlo prodotto”¹ (Duchan et al., 2012, p. 4). In questa cornice “chi legge e chi scrive narrativa immagina a volte di essere in un mondo che non è letteralmente presente” e “interpreta il testo narrativo come se ne stesse facendo esperienza da una posizione interna al mondo della narrazione” (Duchan et al., 2012, p. 14). Per la RFT, questo avviene in virtù delle capacità delle relazioni verbali di materializzare ai nostri sensi le funzioni di stimoli assenti. Ma, quando leggiamo una storia, spesso non stiamo immaginando soltanto gli elementi che evoca. Stiamo anche trasferendo il nostro punto di vista in quell'ambiente finzionale, a volte seguendo una focalizzazione specifica. In accordo con la RFT, questo processo è supportato dalle relazioni verbali deittiche. Per la narrativa, la DST chiama questo processo *deictic shift*, intendendolo come transizione del nostro centro deittico, definito dalle coordinate io/qui/ora, all'interno della dimensione evocata dagli stimoli verbali del contesto letterario. Nelle parole di Segal, “la *Deictic Shift Theory* (DST) sostiene che la metafora del lettore che entra in una storia è valida dal punto di vista cognitivo. Il lettore spesso prende una postura cognitiva all'interno del mondo della narrazione e interpreta il testo da quella prospettiva” (Duchan et al., 2012, p. 15). L'obiettivo dell'intervento che si presenterà è, coerentemente, favorire la deissi a livello psicolinguistico con gli strumenti applicativi della RFT dotati di supporto sperimentale e favorire così la transizione prospettica (*deictic shift*) nel contesto narrativo. Questi processi dovrebbero anche favorire la transazione con il testo letterario.

Transazione è un termine derivante dalla teoria transazionale della letteratura di Louise Rosenblatt (1994). Nella lettura estetica, il soggetto che legge co-costruisce il significato del testo, insieme all'autore. Il testo funziona come tessuto di stimoli che controllano relazioni a cui il lettore risponde offrendo stimoli della propria esperienza. Lo spostamento deittico potrebbe favorire la transazione, perché da una posizione interna alla storia il soggetto potrebbe essere più capace di porsi dietro allo sguardo dei personaggi, garantendo tridimensionalità al mondo della narrazione, e potrebbe, come si vedrà, entrare in contatto con la propria storia personale in modo più consapevole e capace di attingervi per contribuire alla costruzione di significato. Nel laboratorio di scrittura, la teoria concorrerà alla definizione di un *prompt* che, facilitando la transizione deittica, inviti ad attingere alla propria esperienza per sostanziare il racconto di significati nuovi e personali,

1 Per favorire la leggibilità del testo, questa e le citazioni che seguono sono in traduzione mia.

seguendo la guida del testo. Per Rosenblatt, “il lettore, riflettendo sul mondo [...] del romanzo come lui lo ha concepito e sulla propria risposta a quel mondo, può raggiungere un certo grado di autoconsapevolezza, una certa prospettiva sulle proprie preoccupazioni, sul proprio sistema di valori” (Rosenblatt, 1994, p. 146). In una comunità costruita per la condivisione sicura di valori e vulnerabilità, chi legge può acquisire questa consapevolezza nei confronti dell’esperienza altrui e di chi ha scritto, tramite la voce dei suoi personaggi.

Con questi strumenti, l’intervento dovrebbe permettere di immaginarsi dietro agli occhi dei personaggi, e, nella scrittura, *al posto* del protagonista, portando con sé la propria esperienza interna e la propria storia, e notando come reagiscano con l’osservazione del proprio riflesso sullo Specchio delle Emarb. A questo fine, è necessario che i facilitatori siano consapevoli di due modelli utili a favorire l’apertura significativa alla propria esperienza e l’impegno in direzioni di valore, anche quando questo è difficile.

3. Facilitare la deissi e il contatto con i valori: flessibilità psicologica e *Prosocial*

A livello individuale, il modello di riferimento è quello della flessibilità psicologica (Hayes et al., 2016). Fondato sulla RFT, identifica sei processi predittivi di benessere psicologico e utili a favorire l’ampliamento dei repertori comportamentali in direzioni personalmente significative: 1. la *defusione cognitiva*, cioè la disponibilità a notare i pensieri come pensieri, riducendone il controllo sul comportamento quando necessario; 2. l’*accettazione*, cioè la disponibilità a stare con le esperienze interne difficili o dolorose (emozioni, sensazioni fisiche, impulsi); 3. il *sé come contesto*, un processo basato sulla deissi e inteso come l’acquisizione di consapevolezza del punto di vista proprio e altrui sul mondo, e di sé stessi come contesti che ospitano in sicurezza la propria esperienza interna, senza identificarsi con essa, anche quando è difficile; 4. la *consapevolezza del momento presente*, intesa come la disponibilità a restare in contatto con il contesto in cui ci si trova e con le informazioni sensoriali che da esso provengono, anche quando è difficile; 5. il *contatto con i valori*, cioè la disponibilità a entrare in contatto con dimensioni personalmente significative dell’esperienza, intese come qualità che si sceglie di dare alle proprie azioni e come esiti che si intende perseguire, anche quando è difficile; 6. l’*azione impegnata*, cioè la disponibilità ad agire in modi significativi, allineati cioè con i valori personali, anche quando è difficile. Ai fini dell’intervento, sono centrali i processi 3 e 5, direttamente facilitati, ed è rilevante il 2. Il modello permette di mantenersi consapevoli delle qualità dei processi facilitati e della vulnerabilità intrinseca al compito richiesto. Permette di modellare la flessibilità psicologica in classe attraverso il proprio comportamento e di accogliere gli elaborati condivisi in classe in modo aperto e non giudicante. Permette, inoltre, di ricordarci come spesso il contatto con i valori implichi il contatto con dimensioni dolorose dell’esperienza, perché è spesso doloroso proprio ciò che è importante, e come questo a sua volta richieda il processo di accettazione, utile a far spazio al dolore. Ci ricorda che docenti, studentesse e studenti sono esseri umani integrali, non soltanto menti da allenare, con una storia

complessa che richiede di essere pienamente considerata per un apprendimento autenticamente significativo. A livello dei gruppi, la flessibilità psicologica è stata combinata con gli otto principi di Elinor Ostrom per la gestione efficace delle risorse comuni² nell'intervento Prosocial, sviluppato per favorire i processi prosociali nei gruppi. Gli otto principi dell'intervento sono mostrati in Figura 1.

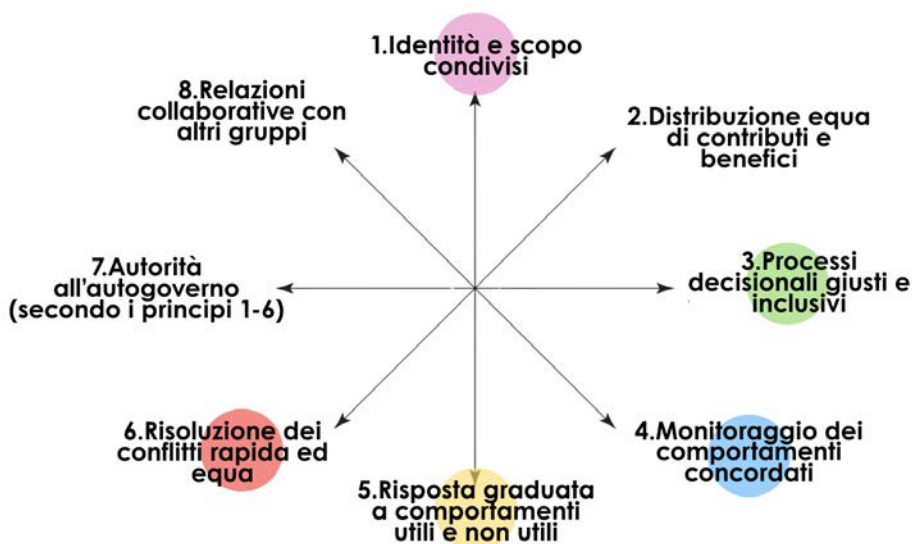


Fig. 1: I principi di intervento Prosocial

I principi più rilevanti per l'intervento sono *identità e scopi condivisi* (1), *processi decisionali giusti e inclusivi* (3), *monitoraggio dei comportamenti concordati* (4), *risposta graduata a comportamenti utili e non utili* (5) e *risoluzione dei conflitti rapida ed equa* (6). L'acquisizione prospettica è connessa alla loro realizzazione: come è stato notato per il principio 5, “passare alla prospettiva di altri, vedere le cose dal loro punto di vista e disegnare un cerchio che li includa è una delle cose più difficili al mondo” (Atkins et al., 2019, p. 177). Appare quindi rilevante allenare questa abilità in classe, in un contesto elettivo per l'osservazione del mondo con occhi altrui: la letteratura.

- 2 A Ostrom (1990) è stato per questo riconosciuto il premio Nobel per l'economia nel 2009, in ragione del potere del suo lavoro di decostruire il mito occidentale dell'*Homo oeconomicus* e di mostrare che, se organizzate attraverso i principi da lei osservati sul campo nelle comunità più efficaci, i beni comuni potevano essere organizzati e usati in forme prosociali, senza la “tragedia” notoriamente evocata da un articolo di Garrett Hardin (1968) sulla prestigiosa rivista *Science*.

4. L'intervento: scansione, metodi, materiali

L'intervento, della durata di quattro ore ripartite in due lezioni di due ore, è scandito in due fasi: 1. lettura ad alta voce condivisa; 2. laboratorio di scrittura.

Nella lettura ad alta voce condivisa, che ha mostrato di favorire sviluppo lessicale, comprensione verbale, abilità di lettura e capacità comunicative nella secondaria di primo grado (Batini, 2023), si sono introdotte domande stimolo a supporto dell'attenzione congiunta, della rievocazione di elementi narrativi salienti e dell'acquisizione della prospettiva dei personaggi (queste ultime basate sui modelli di Rehfeldt e Barnes-Holmes, 2009; Weil et al., 2011; Gilroy et al., 2015). Per le domande di rievocazione, si sono incoraggiate risposte corali; per quelle di acquisizione prospettica, risposte individuali. Le risposte erano seguite da rinforzo positivo, a supporto di un ambiente sicuro e non giudicante. Nell'emersione di risposte personali, si è facilitata l'acquisizione della prospettiva propria e altrui in modo consapevole, processo che supporta l'intervento ed è supportato dall'intervento. Quando lo scambio riguardava elementi culturalmente connotati, come i *cracker* natalizi, si è supportata l'acquisizione prospettica a livello della cultura, incoraggiando una visione emica (Pike, 1967), orientata ad osservare i fatti culturali "altri" attraverso gli occhi delle comunità a cui appartengono.

Nella seconda fase, si è proposto un *prompt* per la stesura di un testo di *autofiction*. Gli elaborati sono stati condivisi su base volontaria e accolti da un riscontro di validazione dell'esperienza descritta, spesso connotata in termini di valori e vulnerabilità. Anche in questa fase, particolare attenzione è stata riservata alla costruzione di un ambiente di ascolto sicuro e non giudicante, attraverso i processi della flessibilità psicologica e i principi *Prosocial*.

Il materiale narrativo usato è il capitolo *Lo Specchio delle Emarb*, che racconta le vacanze di Natale di Harry e Ron a Hogwarts, alla ricerca dell'identità di Nicolas Flamel tra i libri della biblioteca. Io e il gruppo abbiamo spaccettato con Harry i suoi regali, compreso il prezioso Mantello dell'Invisibilità, lasciato da un misterioso donatore che scrive di averlo ricevuto da suo padre, camminato per i corridoi bui della scuola sotto il Mantello, frugato nel Reparto Proibito della biblioteca, fino a imbatterci, in fuga dal custode, in un'aula contenente uno specchio. Con Harry, ci siamo posti di fronte allo specchio e abbiamo scorso, con lui, l'immagine della sua famiglia, compresi i suoi genitori, uccisi in un attacco che avrebbe dovuto prendere di mira lui ma al quale è misteriosamente sopravvissuto. Rivisitando quella stanza con Ron, abbiamo scoperto sullo specchio un'immagine molto diversa, carica di riconoscimenti pubblici. Abbiamo infine avuto bisogno della saggezza di Albus Silente per scoprire che lo specchio "ci mostra né più né meno quello che bramiamo più profondamente e più disperatamente nel nostro cuore", e ricordarci che "non serve rifugiarsi nei sogni e dimenticarsi di vivere" (Rowling, 2020, p. 248).

Questo è il momento in cui Harry si trova allo specchio:

Guardò di nuovo nello specchio. Una donna, ritta in piedi proprio dietro alla sua immagine, gli sorrideva e lo salutava con un gesto della mano. Allungò un braccio

dietro di sé, ma non sentì altro che aria. Se ci fosse stata veramente, avrebbe potuto toccarla, tanto le loro immagini erano vicine, e invece tastò soltanto aria: quella donna, e tutte quelle altre persone, esistevano soltanto nello specchio.

Era molto carina. Aveva capelli rosso scuro e gli occhi... ‘Sì, i suoi occhi sono proprio come i miei’ pensò Harry accostandosi un po’ di più allo specchio. Occhi di un verde intenso... esattamente della stessa forma. Poi però vide che stava piangendo: sorrideva e piangeva al tempo stesso. L’uomo alto, magro e coi capelli scuri che le era accanto la cinse con un braccio. Portava gli occhiali e aveva una chioma ribelle, di quelle che non stanno mai a posto. Proprio come quella di Harry.

Ora Harry era così vicino allo specchio che con la punta del naso sfiorava la sua stessa immagine.

“Mamma?” mormorò. “Papà?”

I due si limitarono a fissarlo sorridendo. Pian piano, Harry passò in rassegna i volti di tutte le persone riflesse nello specchio e vide altre paia di occhi verdi come i suoi, altri nasi come il suo, e anche un vecchietto che sembrava avere le sue stesse ginocchia ossute... Per la prima volta in vita sua, Harry vedeva la sua famiglia.

I Potter gli sorridevano e lo salutavano, e lui li guardava, anelante, con le mani premute contro lo specchio come se sperasse di caderci dentro e di raggiungerli. La loro vista provocava in Harry un dolore acuto, fatto per metà di gioia e per metà di una terribile tristezza (Rowling, 1997/2020, pp. 243-244).

Harry capisce di vedere *accanto* a sé, per la prima volta da quando ne ha memoria, i suoi genitori, uccisi quando lui aveva soltanto un anno e tre mesi. Questo momento lo mette a contatto con il valore del suo amore per loro e del loro per lui, intorno a cui ruota una forma antica di magia che avrà un ruolo centrale nella serie, e con il dolore della perdita: due dimensioni di un’unica esperienza, inevitabilmente fuse insieme, che noi esseri umani potremmo essere tentati dal linguaggio a scindere³, perdendo contatto con la dimensione del significato nel tentativo impossibile di evitare il dolore. Questa scena contiene un’autentica eco dell’esperienza dell’autrice, che ha detto: “Quando ho riletto il capitolo 12 del primo libro, *Lo specchio delle Emarb*, ho capito di aver dato a Harry molti dei miei sentimenti connessi alla morte di mia madre, anche se non ne ero stata consapevole mentre scrivevo⁴”. Sembra quindi integrarsi efficacemente in un intervento volto a promuovere la consapevolezza di sé e dell’altro, la connessione con i valori e con la vulnerabilità che portano con sé, in una compresenza tipica dell’esperienza umana e della letteratura che da essa nasce. Il capitolo è stato organizzato in *slide*, per metà contenenti una parte di testo e per metà un’illustrazione rilevante, comprese alcune illustrazioni d’autrice. La Figura 2 mostra un esempio di questo tipo.

3 Nel modello della flessibilità psicologica, la sofferenza può essere causata dall’evitamento esperienziale, che “si verifica quando una persona è indisponibile a rimanere in contatto con particolari esperienze private (ad es. sensazioni del corpo, emozioni, pensieri, ricordi, predisposizioni comportamentali) e agisce per alterare la forma, la frequenza, la sensibilità al contesto di queste esperienze anche quando farlo non è immediatamente necessario” (Hayes et al., 2016, p. 72).

4 <https://www.hp-lexicon.org/source/interviews/amazonuk/> (Magic, Mystery, and Mayhem: An Interview with J.K. Rowling, Amazon.com, primavera 1999).



Fig. 2: Slide 25. Harry davanti allo Specchio delle Emarb

Guardò di nuovo nello specchio. Una donna, ritta in piedi proprio dietro alla sua immagine, gli sorrideva e lo salutava con un gesto della mano. Allungò un braccio dietro di sé, ma non sentì altro che aria. Se ci fosse stata veramente, avrebbe potuto toccarla, tanto le loro immagini erano vicine, e invece tastò soltanto aria: quella donna, e tutte quelle altre persone, esistevano soltanto nello specchio.

Era molto carina. Aveva capelli rosso scuro e gli occhi... 'Sì, i suoi occhi sono proprio come i miei' pensò Harry accostandosi un po' di più allo specchio. Occhi di un verde intenso... esattamente della stessa forma. Poi però vide che stava piangendo: sorrideva e piangeva al tempo stesso. L'uomo alto, magro e coi capelli scuri che le era accanto la cinse con un braccio. Portava gli occhiali e aveva una chioma ribelle, di quelle che non stanno mai a posto. Proprio come quella di Harry.

Ora Harry era così vicino allo specchio che con la punta del naso sfiorava la sua stessa immagine.

«Mamma?» mormorò. «Papà?»

I due si limitarono a fissarlo sorridendo. Pian piano, Harry passò in rassegna i volti di tutte le persone riflesse nello specchio e vide altre paia di occhi verdi come i suoi, altri nasi come il suo, e anche un vecchietto che sembrava avere le sue stesse ginocchia ossute... Per la prima volta in vita sua, Harry vedeva la sua famiglia.

I Potter gli sorridevano e lo salutavano, e lui li guardava, anelante, con le mani premute contro lo specchio come se sperasse di caderci dentro e

Nelle pause tra sequenze narrative, si alternavano *slide* con domande stimolo per la rievocazione di dettagli significativi della storia e per l'acquisizione della prospettiva dei personaggi, come: "Se tu fossi stato Harry, quali emozioni avresti provato di fronte allo specchio?". Anche se le domande di acquisizione prospettiva erano modellate su interventi utili a facilitare la deissi in bambine e bambini con disturbo dello spettro autistico, la loro efficacia non è limitata alle terapie del linguaggio: sono raccomandate anche negli interventi di flessibilità psicologica a supporto del sé come contesto (Hayes et al., 2016; Hayes, 2019, p. 174).

Sullo stesso modello si basa il *prompt* per la stesura di un testo di *autofiction* personalmente significativo nel laboratorio di scrittura:

Immagina di camminare la notte per i corridoi di Hogwarts sotto il Mantello dell'Invisibilità e di imbatterti nella stanza in cui è custodito lo Specchio delle Emarb. Immagina di metterti proprio davanti allo specchio. Cosa vedi? Come mai? Cosa provi osservando quell'immagine? Rispondi in un testo di almeno 20 righe.

Nella condivisione, si è data la possibilità di leggere personalmente ad alta voce i testi, di chiedere al docente di leggerli alla classe o di condividerli solo con il docente. Domande come questa, focalizzate sui desideri autentici, sono coerenti con gli interventi di flessibilità psicologica, in particolare per la chiarificazione dei valori personali (Hayes, 2019, pp. 239-243).

5. L'intervento: risultati e discussione

Gli esiti di processo osservati nella lettura ad alta voce condivisa sono stati il mantenimento prolungato dell'attenzione congiunta, un incremento osservato della flessibilità deittica (intesa come incremento della velocità e della quantità di risposte per i *prompt* deittici) e una qualità dell'ascolto che potrebbe testimoniare il verificarsi di un'esperienza estetica, ovvero la compresenza in una comune "zona di lettura" (Atwell, 2013). Spesso, nelle lezioni intercorse tra i due incontri, la classe ha chiesto se avremmo letto *Harry* e alcuni suoi membri hanno portato il primo volume. La docente di italiano, colpita dagli effetti della lettura e dagli esiti di prodotto del laboratorio, ha scelto di cominciare la lettura ad alta voce integrale del romanzo nelle ore di antologia. Nella fase di scrittura, si è osservato il contatto concentrato con il momento presente e il compito, il coinvolgimento attivo, una disponibilità, documentata dai testi, all'apertura emotiva, al contatto con esperienze di valore e alla flessibilità deittica nell'immersione e descrizione del contesto narrativo osservato dal punto di vista personale. Come esiti di prodotto, si è osservata l'elaborazione di testi aperti al racconto di esperienze significative spesso connesse a una dimensione di dolore.

Si riporta qui l'elaborato di Greta (nome di fantasia), che testimonia l'incontro di una lettrice, un protagonista e un'autrice in un'aula, una mattina d'autunno:

È notte fonda, e sto camminando per i corridoi di Hogwarts, è buio, tanto buio, quindi prendo la mia bacchetta magica, pronuncio la formula magica, ed ecco! La mia bacchetta si è accesa e così posso vedere dove sto andando. Intanto ho il mantello dell'invisibilità addosso... A un certo punto apro una porta ed entro in una stanza dove trovo lo specchio delle Emarb. Quando sono davanti a questo specchio vedo la mia mamma^{***}, che purtroppo è morta parecchio giovane (a circa 48 [anni]). Lei mi manca tanto anche se⁵ a volte mi metto a piangere quando penso a lei!!! Mia madre ha AVE HA⁶ aveva capelli lunghi e di media lunghezza, era magra e mi ricordo il verde del suo sguardo (dato che aveva gli occhi di colore verde). Spero di rivederla il prima possibile per dirle quanto bene le voglio.

Greta trovava molto difficile in classe superare il gradino che ci separa dal mettere le cose in parole. Maturando la disponibilità a condividere questo testo, ha invece coraggiosamente colto la mano offerta dalla storia e, per tramite di Harry, dalla sua autrice, superando la barriera di quello che non si può dire. Credo sia stato possibile perché l'autrice per prima aveva superato questa barriera, intessendo il racconto di connessioni con la propria esperienza, rintracciabili quando una lettrice con quella stessa esperienza in-

- 5 Il *contextual cue* concessivo potrebbe servire a indicare "vorrei fosse qui, anche se pensare a lei mi fa soffrire".
- 6 Queste oscillazioni riguardano proprio i processi deittici e testimoniano la difficoltà di collocare l'immagine mentale della mamma, presente *qui e ora*, in relazione a un momento del passato, in onore al fatto che la mamma non è più qui e alla verità del dolore che questo comporta. La scelta d'autrice è di fare onore a questo fatto doloroso, e quindi al valore connesso a quel dolore.

contrava quella storia e contribuiva alla sua co-costruzione, in piedi allo stesso specchio davanti al quale l'autrice si era immaginata attraverso gli occhi del suo personaggio. Da quel giorno, Greta ha iniziato a salutarmi ad alta voce, cercandomi quand'ero distratto e facendomi *ciao* con la mano. Questa esperienza mi sembra una testimonianza dell'effetto che la letteratura può avere per studentesse, studenti e docenti, se siamo disponibili a offrirle la nostra storia e a lasciarci guidare in un altrove accessibile soltanto a noi e a chi ha scritto il testo, come un segreto impronunciabile che ha bisogno di incontrare un lettore per riprendere vita e condividersi, il segreto di un mondo che abbiamo abitato insieme, accessibile tutte le volte che ci mancano le parole e abbiamo bisogno di trovarne di nuove.

6. Conclusioni

L'intervento potrebbe funzionare per supportare lo spostamento deittico, linguistico, psicolinguistico, narrativo e sociale, e il contatto con i valori personali in un contesto narrativo, potenzialmente generando una trasformazione nella vita del gruppo e dei docenti coinvolti. Gli strumenti adottati sono coerenti con modelli teorico-letterari (teoria transazionale della letteratura e *Deictic Shift Theory*), criterio che sembra in linea con l'epistemologia del campo di ricerca della didattica della letteratura.

Il limite del lavoro è la sua natura di resoconto di un'esperienza. Svoltosi in un tirocinio diretto dei Percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, l'intervento non ha previsto l'uso di strumenti qualitativi e quantitativi. Un'analisi qualitativa degli elaborati potrebbe essere condotta in futuro. Anche se le tecniche usate sono supportate dall'evidenza per favorire l'acquisizione prospettica e il contatto con i valori, l'efficacia della proposta dovrà essere sperimentalmente verificata.

Bibliografia

- Almada P. V. (2016). *Examining the role of deictics, empathic concern and experiential avoidance in prosocial and coercive behaviour: contributions from Relational Frame Theory (Version 1)*. (Tesi di dottorato). University of Wollongong.
- Atkins P., Wilson D., Hayes S. (2019). *Prosocial: Using evolutionary science to build productive, equitable and collaborative groups*. Oakland: Context Press.
- Atwell N. (2013). *The Reading Zone. How to help kids become passionate, skilled, habitual, critical readers*. New York: Scholastic.
- Batini F. (a cura di). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Duchan J. F., Bruder G. A., Hewitt L. E. (a cura di). (2012). *Deixis in narrative: A cognitive science perspective* (II ed.). New York & London: Lawrence Erlbaum.
- Gilroy S. P., Lorah E. R., Dodge J., Fiorello C. (2015). Establishing deictic repertoires in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 19, 82-92.

- Hayes S. C., Barnes-Holmes D., Roche B. (2001). *Relational Frame Theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Springer Science & Business Media.
- Hayes S. C., Strosahl K. D., Wilson K. G. (2016). *Acceptance and Commitment Therapy: The process and practice of mindful change* (II ed.). New York: The Guilford Press.
- Hayes S. (2019). *A liberated mind: How to pivot towards what matters*. New York: Avery.
- McHugh L., Stewart I., Almada P. (2019). *A contextual behavioral guide to the self: Theory and practice*. Oakland: Context Press.
- Ostrom E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pike K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (II ed.). The Hague: Mouton.
- Rehfeldt R. A., Barnes-Holmes Y. (2009). *Derived relational responding: Applications for learners with autism and other disabilities*. Oakland: New Harbinger.
- Rosenblatt L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (II ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rowling J. K. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury (trad. it. *Harry Potter e la pietra filosofale*, Salani, Milano, 2020).
- Weil T., Hayes S. C., Capurro P. (2011). Establishing a deictic relational repertoire in young children. *The Psychological Record*, 61(3), 371-390.

“Maestri silenziosi”: la pratica della scrittura mimetica nella didattica dell’italiano e nella formazione docenti

Diana Romagnoli, Maria Laura Vanorio

1. La pagina che non c’era

Quindici anni fa è nato un concorso di scrittura, “La pagina che non c’era”¹, con l’intento di promuovere la lettura (oggi preferiamo chiamarla “educazione alla lettura”²) nella scuola secondaria di primo e di secondo grado. L’obiettivo era superare la diffidenza degli studenti nei confronti dell’atto della lettura con un gioco letterario. Già allora i vantaggi della dimensione ludica nell’apprendimento in generale c’erano sembrati evidenti.

E così siamo partite da un gioco o meglio da un compito in classe. In una prima superiore di un liceo scientifico agli alunni abbiamo letto il romanzo *Certi bambini* di Diego De Silva (2021); volevamo proporre un’attività che tenesse insieme lettura e scrittura, troppo spesso praticate come due rette parallele che non si incontrano. Come scrive Cissotto, nella pratica didattica l’interdipendenza tra scrittura e lettura non ha trovato ancora la piena applicazione. Infatti, “La separazione tra le due attività si riflette anche nel carattere asettico con cui è svolta talora la composizione, quando non si consente agli stu-

- 1 La prima edizione del concorso è del 2011: da allora abbiamo invitato più di cinquanta scrittori tra le firme più rappresentative della narrativa italiana contemporanea, coinvolto centinaia di scuole secondarie di primo e secondo grado in tutt’Italia e letto all’incirca 3000 pagine che non c’erano. Il concorso funziona così: i ragazzi leggono tre o quattro romanzi di autori contemporanei, li incontrano e poi con un esercizio di “scrittura mimetica”, ovvero rispettando la coerenza di stile e contenuto, aggiungono una pagina apocrifa, un tassello che si incastra perfettamente in quel tutto progettato da un’altra persona. Negli anni abbiamo incluso i classici nel nostro gioco e invitato i traduttori, “gli autori invisibili”, a dialogare con gli studenti (*Anna Karenina*, *La peste*, 1984, *Cent’anni di solitudine*, *L’importanza di far l’onesto* per citare solo alcuni libri con cui si sono confrontati gli studenti). Una giuria composta da docenti riceve le pagine, rigorosamente anonime, e invia una cinquina agli scrittori/traduttori, saranno loro a scegliere qual è la pagina che avrebbero potuto scrivere veramente. Un meccanismo di rispecchiamento, detonatore di una forte emozione.
- 2 Sulla fondamentale differenza tra “promozione alla lettura” ed “educazione alla lettura” si veda De Carlo, Marchetta, 2023.

denti di sperimentare i processi attivati nello scrivere maturo [...] e di appropriarsi delle soluzioni discorsive dei testi come apprendisti autori”³. Lettura e scrittura sono due abilità cognitive e linguistiche analoghe e complementari con profonde analogie; un approccio integrato si rivela in classe molto efficace: le due azioni si intersecano e si mescolano, per esempio nella pratica della riscrittura, che prevede la comprensione e l’analisi dei testi.

L’idea originaria del gioco proposto in classe è stata chiedere di riprodurre una pagina che si inserisse in un punto qualsiasi del romanzo di De Silva, ma che non ne alterasse la struttura narrativa e che in più fosse coerente con lo stile dell’autore. Abbiamo voluto in un certo senso incoraggiare gli studenti a colmare un vuoto (la descrizione di un personaggio, di un ambiente, la scena di un dialogo...), un vuoto che li chiamasse a vedere oltre quello che era stato scritto e progettato da qualcun altro, che li proiettasse in una storia con la quale dialogare attivamente, usando corredo stilistico, stilemi, modi di dire, elementi retorici ricorrenti dell’autore.

Alla fine dell’esperienza ci era stato chiaro che qualcosa era successo: innanzitutto, la maggior parte dei ragazzi aveva lavorato con entusiasmo, aveva trovato punti originali in cui inserirsi e soprattutto, in maniera per così dire empirica, aveva smontato il testo e ne aveva proposto un’analisi convincente. Tuttavia non era quello l’obiettivo finale, l’analisi fine a se stessa riproposta in vari manuali di stampo strutturalista. Ci interessava, invece, attivare una relazione dinamica tra libro e lettore che contemperasse lettura immersiva e lettura intensiva, per coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento, mettendo insieme intelletto e sfera emotiva⁴.

E nella relazione testo-lettore è entrato nel nostro gioco anche l’autore (o il suo traduttore⁵). Antonio Scurati, ospite di una delle prime edizioni del concorso, salutò gli studenti partecipanti con queste parole: “Avrei volentieri continuato a leggere molte altre pagine di questo tipo scoprendo cose che io non sapevo e mai avrei immaginato della storia da me narrata, della *mia* storia. Non è forse questo ciò che sempre fa la letteratura: restituirci la vita che è nostra ma che ci sarebbe rimasta ignota senza di essa?”.

2. La lettura creativa

A mano a mano che l’idea originaria del gioco si affinava e assumeva una forma più articolata, ci erano sempre più chiari i contorni del nostro obiettivo: avvicinare gli allievi al

3 Cisotto, 2006, pp. 267-268.

4 Rosenblatt, 1978.

5 Il traduttore è già un interprete che legge un libro per riscriverlo in un’altra lingua seguendo il respiro del testo ma anche il suo proprio, una voce che ne incontra un’altra. Se la traduzione è in un certo senso una riscrittura, particolarmente interessante è stato per gli studenti poter dialogare con un’autrice tra le più famose della letteratura europea, Amélie Nothomb, e la sua traduttrice italiana Federica Di Lella. I partecipanti al concorso hanno potuto sperimentare quanto la traduzione sia un’altra forma di scrittura mimetica in cui il traduttore entra tra le righe di un testo altrui coniugando rispetto dei contenuti, dello stile e del ritmo con la propria sensibilità prima di tutto linguistica.

testo, descacralizzarlo e suscitare il piacere della lettura; ma soprattutto, sulle orme di Rosenblatt, trasformare i lettori da recettori passivi del significato a partecipanti attivi. Il testo non è un oggetto statico, ma un evento che accade nel momento in cui il lettore lo legge. La lettura come atto creativo⁶. Del resto una prima forma di creazione è la rappresentazione mentale che il lettore si costruisce a partire dalle parole scritte da un'altra persona. Quel "cinema mentale", per dirla con Calvino (1988), che ci consente di immaginare un personaggio, un luogo, di sentire la forza di una tempesta o di cadere dalla bicicletta come se fossimo veramente in quel determinato posto; in altre parole di fare esperienza del mondo reale a partire dalla finzione. Se leggo non solo creo un universo ma mi ci accomodo dentro, lo vivo. Se poi a mia volta scrivo, il passaggio è ancora più completo e mi consente di acquisire una competenza permanente.

Si potrebbe chiamare "metodo Sterne", visto che il suo *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman* abbatte le barriere tra autore, narratore e pubblico, trasformando la lettura in un'esperienza interattiva, e anticipa tecniche che saranno tipiche della letteratura moderna e postmoderna. La relazione tra libro e lettore è uno degli elementi più originali del libro: il narratore si rivolge costantemente al lettore con un tono confidenziale, talvolta blandendolo, altre volte provocandolo. E poi le pagine di testo sono disseminate di esperimenti tipografici radicali che rompono la linearità dello scritto e affidano al lettore un ruolo attivo: una pagina nera che, pur senza parole, comunica silenziosamente il lutto, una pagina bianca sulla quale il lettore può disegnare l'effetto di un'improvvisa delusione. In questo modo la pagina bianca diventa uno spazio aperto, una zona di interpretazione. È il lettore a dover completare il senso dell'evento, a disegnare il proprio vissuto dentro lo spazio lasciato libero dal testo in una sorta di complicità narrativa, di un passaggio di testimone.

Chiarito questo, non tutte le letture sono uguali, se vogliamo che i nostri allievi leggano dobbiamo essere noi forti lettori e ri-lettori dei libri che proponiamo e soprattutto leggere per loro ad alta voce⁷. È importante che l'insegnante calibri il proprio intervento in base al tipo di studente. Nel caso di lettori acerbi, ai quali si vuole insegnare a godere del piacere di una storia scritta, sarà utile partire da una lettura immersiva (e per così dire ingenua), varcando una soglia, entrando tra le pagine di un libro come in un mondo parallelo, costruito di parole, immaginazione e silenzio. È un'esperienza simile a quella di Mary Poppins quando salta nel disegno tracciato con i gessetti. Il confine tra realtà e finzione si dissolve e ciò che era bidimensionale si trasforma in paesaggio abitabile. Il lettore, proprio come lei, non osserva più da fuori, ma vive dall'interno ciò che prima sembrava distante. Tra l'altro, questa possibilità immersiva si può sperimentare anche in altre forme narrative. Nei videogiochi, per esempio, il giocatore non si limita a seguire una trama: la costruisce. Ogni scelta modifica il corso degli eventi, ogni decisione genera una nuova

6 Rosenblatt, 1978.

7 Il metodo della "Lettura ad alta voce" è stato ampiamente studiato da Federico Batini e dalla sua squadra di ricercatori, i risultati di quello che è un metodo e non una pratica estemporanea sono ampiamente dimostrati da ricerche che si muovono in più ambiti disciplinari dalle neuroscienze alla psicologia sociale. Cfr. Batini, 2024 e Batini, 2023.

versione della storia. L'interattività diventa una forma di autorialità condivisa, dove la distinzione tra chi crea e chi fruisce si fa sottile. È un modo diverso di “entrare nel disegno”, non più solo con la fantasia, ma attraverso l'azione. In entrambi i casi il coinvolgimento nasce dal desiderio di partecipare alla creazione del mondo che si esplora, in cui la storia diventa specchio e proiezione, luogo in cui si sperimenta la libertà di essere altro da sé. Questo approccio, del quale non ci sfuggono i rischi, sarà ben presto integrato da una lettura intensiva, attenta e analitica, perché è in questo modo che si costruisce il lettore consapevole, che da *utens* si trasforma in *faber*.

All'insegnante l'arduo compito di scegliere il libro⁸ e di attivare il delicato processo della lettura poietica. Non può più bastare leggere per trovare l'attante positivo (attenti all'apostrofo!) o per individuare la successione delle sequenze senza incoraggiare un dialogo aperto e partecipativo con il testo, la cui analisi è ovviamente indispensabile alla formazione di un lettore competente, ma se fatta in modo pedante può allontanare dal fascino della storia e così allontanare i nuovi lettori.

Torniamo al concorso La Pagina che non c'era. Nel giro di un anno quella che era nata come un'idea sperimentale, in fase di rodaggio, si è trasformata nel modello di riferimento per un'iniziativa a livello nazionale. Fin dall'inizio, l'intento non era promuovere una scrittura puramente emotiva o centrata sull'esperienza personale, ma proporre, attraverso l'esercizio del *pastiche*, una pratica intertestuale capace di mettere in dialogo — e talvolta di rovesciare — i ruoli tradizionali di autore e lettore. Ci piace definire questo approccio come una forma di “lettura creativa”, un modo per entrare nei testi e far propri i loro strumenti espressivi.

Naturalmente, non si tratta di un'idea del tutto inedita. Marcel Proust, ad esempio, nella raccolta *Pastiches et Mélanges*, riunisce una serie di testi già pubblicati su “Le Figaro” in cui un identico fatto di cronaca — il goffo tentativo di un truffatore di rivelare un falso metodo per creare diamanti — viene riscritto nello stile dei grandi autori che lui ammirava, come Balzac, Flaubert e Sainte-Beuve. Il principio che guida questo gioco letterario è la convinzione che leggere non significhi solo comprendere, ma anche creare: un modo per entrare nel cuore stesso dei testi e coglierne lo spirito più profondo. Già nei suoi scritti giovanili, come *Sulla lettura*, Proust (1906/2016) sosteneva che leggere dovesse essere uno *stimolo* (e non un semplice passatempo), un'occasione per scoprire la propria voce di scrittore. Il nostro obiettivo, in fondo, va nella stessa direzione: non vogliamo formare scrittori di mestiere, ma lettori attivi e consapevoli, capaci di dare forma autentica al proprio modo di esprimersi.

- 8 La varietà è un principio fondamentale per il successo di ogni proposta. Proviamo a rileggere, a distanza di sessant'anni, il prezioso intervento di Gianni Rodari, *Nove modi per insegnare ai bambini ad odiare la lettura*, al punto 8 troveremo: Non offrire una scelta sufficiente. Troppo spesso gli insegnanti, ieri come oggi, sono convinti che esista una lettura edificante e “buona” per la scuola e soprattutto un canone codificato e immutabile. Che dire poi se alla fine della prima media si propone come “libro estivo” *I Malavoglia*?

3. I maestri silenziosi e la scrittura mimetica

I testi possono essere considerati dei veri e propri maestri silenziosi, perché insegnano senza parlare, senza imporre lezioni esplicite o formule già pronte. A differenza di un insegnante in carne e ossa, un testo non spiega né corregge: *mostra*. Mostra come si costruisce una frase efficace, come si crea un ritmo narrativo, come si suggerisce un'emozione senza nominarla. Il lettore, osservando e assorbendo questi elementi, impara in modo implicito, quasi per osmosi. La loro "silenziosità" è anche una forma di libertà: il libro non interviene, non giudica. Ognuno può interpretarlo a modo suo, trovarvi ciò che più risuona con la propria sensibilità in un insegnamento che avviene in solitudine, attraverso l'ascolto attento e l'imitazione consapevole. Inoltre, i testi letterari sono maestri perché contengono modelli di pensiero e di scrittura: ogni autore offre una prospettiva sul mondo, una voce unica che diventa esempio da cui imparare. Leggere con attenzione significa scoprire come le parole possano costruire significato, emozione e ritmo, e da lì elaborare la propria voce.

L'imitazione, in questo senso, non va intesa come una semplice riproduzione, ma come un percorso di apprendimento attivo, in cui chi scrive assorbe e rielabora le forme espressive di altri autori.

Il momento della trasformazione segna poi il passaggio decisivo: è la fase in cui le tecniche assimilate vengono reinterpretate in modo personale, dando origine a opere nuove e autonome. Così, dal confronto con il modello, apparentemente silenzioso, emerge gradualmente una voce propria, autentica, la voce del lettore *faber*.

In questo processo, gli studenti sono invitati a sperimentare prospettive inedite e a intrecciare la propria esperienza con le suggestioni tratte dai testi letterari. Tale pratica, stimolando la creatività e la padronanza del linguaggio, favorisce anche un percorso di crescita interiore: attraverso la narrazione, infatti, ciascuno può esplorare la propria sfera emotiva e sviluppare una maggiore consapevolezza di sé.

Del resto la scrittura non nasce soltanto dall'ispirazione o dalla spontaneità del momento: è un'arte che si affina attraverso l'osservazione, l'ascolto e lo studio dei modelli letterari che ci hanno preceduto. La pratica mimetica si fonda proprio su questa idea: chi scrive impara "andando a bottega" dai maestri, osservando da vicino le loro tecniche e ricostruendo i meccanismi che rendono efficace una pagina. All'inizio, l'allievo tende naturalmente a ricalcare il modello scelto, a muoversi entro i confini di una forma già definita. Ma con il tempo e la pratica, ciò che era imitazione diventa trasformazione: le strutture e le voci degli altri si fondono con l'esperienza personale, dando vita a un linguaggio proprio, autentico.

Questa forma di mimesi letteraria richiede partecipazione, analisi e una profonda comprensione del testo di partenza. Per imitare davvero, bisogna penetrare le regole interne di un'opera, scoprire il ritmo che la anima, le scelte stilistiche che la sostengono. Solo così l'imitazione si trasforma in apprendimento consapevole, e la scrittura diventa un laboratorio di scoperta di sé.

La scrittura mimetica può essere vista anche come un gioco con regole precise (*à con-*

traînte), determinate di volta in volta dal testo che si sceglie di reinterpretare. Il metodo prevede un percorso graduale e articolato, articolato in tre momenti principali.

La prima fase, l'osservazione, consiste nel *sintonizzarsi* con il testo che si vuole studiare⁹, analizzando con cura come l'autore costruisce frasi, dialoghi, descrizioni e tensione narrativa. Si osservano i dettagli; è come guardare un dipinto da vicino per cogliere il tratto del pennello; si scoprono le sfumature che rendono unico uno stile e si sviluppa la sensibilità necessaria per comprenderlo a fondo.

La seconda fase, l'imitazione, consiste nell'esercizio di riscrittura e analisi, in cui si prova a riprodurre stili, toni e strutture, esplorandone il funzionamento dall'interno. L'allievo si cimenta con la scrittura "alla maniera di" un autore, per comprendere come certe scelte stilistiche producano effetti specifici sul lettore e per allenarsi a padroneggiarle. Questo esercizio pratico e creativo permette di interiorizzare tecniche che altrimenti resterebbero solo osservate.

Infine, la fase della trasformazione rappresenta il momento in cui ciò che è stato appreso diventa autonomo e originale. Le tecniche assimilate si mescolano con l'esperienza e la sensibilità dell'autore, generando una scrittura autonoma. È il passaggio in cui la tecnica si trasforma in competenza e, in altre parole, in voce personale.

In sintesi, il percorso passa da un approccio ricettivo (osservazione), a uno pratico e analitico (imitazione), fino a uno creativo e personale (trasformazione), permettendo di apprendere tecniche consolidate e di farle proprie nella scrittura.

4. La scrittura mimetica alla prova dell'IA

“Hai copiato!” è un classico del frasario scolastico e capire se un allievo ha davvero svolto un compito in autonomia è, per molti insegnanti, una delle sfide più complesse. Il problema non è nuovo: da sempre gli studenti cercano scorciatoie per alleggerire il peso dei compiti e i docenti si trovano a inseguire sempre nuovi espedienti come immersi in un videogioco il cui livello di difficoltà cresce vertiginosamente e in cui sono il più delle volte perdenti. La tecnologia ha cambiato la natura stessa della *scopiazatura*, rendendola più sofisticata, più rapida e, spesso, più invisibile. Un tempo le versioni di latino si potevano dettare al telefono, magari tra compagni fidati. Poi sono arrivati i messaggi su WhatsApp, con foto e risposte girate in tempo reale. Oggi, la scorciatoia ha un volto an-

- 9 Lo psichiatra e psicoterapeuta Daniel Stern (1985/1987) ha introdotto l'idea di *attunement*, sintonizzazione. Nel rapporto tra madre e bambino, ogni gesto, parola o intonazione materna viene osservata e rielaborata dal piccolo. Tuttavia, non si tratta di una mera imitazione: il bambino, ripetendo un comportamento, lo modifica leggermente, lo personalizza, introducendo variazioni che lo rendono unico. Lo stesso principio si applica nell'apprendimento della scrittura e della lettura: si inizia emulando gli autori, interiorizzando modelli consolidati, ma con il tempo ogni nuovo scrittore sviluppa differenze, inserisce sfumature personali e costruisce uno stile proprio. La crescita creativa, dunque, nasce dall'equilibrio tra imitazione e innovazione, tra apprendimento e personalizzazione, tra il conoscere ciò che esiste e il creare qualcosa di originale.

cora diverso: quello delle intelligenze artificiali generative, capaci di scrivere temi, riassunti e analisi con una apprezzabile correttezza formale. La “copiatrice” contempla un’interazione con strumenti digitali che producono testi nuovi, la cui natura artificiale non è facilmente riconoscibile.

La sfida naturalmente non è solo di controllo, ma soprattutto di educazione. E anche se esistono *software* per individuare testi scritti dall’IA o sistemi per verificare le fonti, gli studenti troveranno sempre nuovi modi per aggirare le regole in una corsa senza fine. Di fronte a questa trasformazione molti docenti si sentono disorientati. Non è più sufficiente “beccare” chi ha copiato parola per parola: bisogna capire come distinguere l’autenticità di un pensiero, la voce personale dello studente, dall’uniformità dei testi generati da una macchina.

Occorre, quindi, cambiare prospettiva: non combattere la tecnologia, ma integrarla nel processo didattico, insegnando agli studenti come usarla in modo critico ed etico. La realtà con cui docenti e discenti hanno a che fare è, però, quanto mai complessa e soprattutto mutevole. Quello che scriviamo oggi potrebbe essere superato già tra pochi mesi e gli studi che affrontano tali questioni vivono spesso il drammatico paradosso di essere obsoleti nel momento in cui vengono divulgati al grande pubblico¹⁰. Per trovare una bussola bisognerebbe per ora attenersi a una regola apparentemente banale: l’intelligenza artificiale può diventare uno strumento di supporto, non un sostituto del pensiero. Allo stesso tempo, la scuola può e deve valorizzare momenti di produzione autentica in presenza: lavori in classe, confronti orali, riflessioni personali che rendano riconoscibile la voce di ciascuno, riferimenti a esperienze vissute. Poi si può chiedere allo studente di spiegare a voce che cosa ha scritto o di riassumerlo in poche frasi. Infine, integrare l’IA nel percorso formativo con esercizi di confronto tra un testo *umano* e un testo generato artificialmente, riconoscendone certe strutture “tipiche” (tono neutro, frasi bilanciate, assenza di refusi...). Insomma, lo scontro frontale è inutile, mentre è necessario trasformare l’Intelligenza artificiale generativa da minaccia a strumento educativo, accompagnando gli studenti nell’uso consapevole degli strumenti digitali, sviluppando la capacità di distinguere tra aiuto e sostituzione, tra ispirazione e plagio.

Se questo è vero in linea generale, entriamo nel campo della scrittura mimetica. Non ci sfugge il paradosso insito nella ricerca di criteri di verifica dell’originalità dell’atto di una copia e, ovviamente, la nostra idea di *mimesis* è ben diversa da una procura generale a ChatGPT, che deleghi in toto l’azione poetica all’IA. Recentemente il linguista Giuseppe Antonelli (2025) in un’interessante analisi delle nuove prospettive aperte dall’IA nel campo del linguaggio ha mostrato come i Llm (Large language models), basandosi su un’enorme quantità di dati che trasformano sequenze numeriche in linguaggio, sono ormai in grado di riprodurre non solo contenuti sempre più affidabili ma anche gli stili

10 Per una prima ricognizione di quello che sta succedendo nella scuola in Italia e nel mondo possono essere utili due dossier: Ultimo giorno di scuola (6 giugno 2025). *Il venerdì di Repubblica*, pp. 18-25 e Ha ancora senso studiare? (10 ottobre 2025). *Internazionale*, pp. 44-51. Il quadro è particolarmente complesso perché per valutare benefici e rischi dell’uso massiccio dell’IA nel settore dell’apprendimento dovremo aspettare un bel po’.

più diversi. In poche parole: “È stata la potenza di calcolo delle macchine che ha permesso di prevedere, con un margine di tempo e d’errore sempre minore, la probabilità con cui il susseguirsi di determinate parole in un testo riesce a produrre una credibile simulazione del linguaggio umano”¹¹. L’aspetto più interessante è che il testo che verrà fuori non è solo una riproduzione tecnica, ma una produzione automatica. Cambia quindi radicalmente il rapporto tra riproduzione e produzione. A ChatGPT in versione gratuita il linguista ha chiesto un racconto nello stile del Calvino de *Le città invisibili*, ne è venuto fuori un esemplare di buon livello che potrebbe ingannare anche un lettore esperto. Non finisce qui: altri tre racconti, generati da diversi Llm, hanno mostrato una certa meccanicità nell’imitazione dello stile. L’IA è in grado oggi di darci una buona copia conforme ma ancora manca, diciamo noi, il “guizzo creativo” o forse più semplicemente l’elemento umano. Possiamo dire che l’IA produce riproducendo ma non crea (almeno per ora).

Ad oggi “il plagio della copia” sembra scongiurato se proponiamo la scrittura mimetica di libri contemporanei o in generale di contenuti integrali di libri protetti dai diritti d’autore. In questi casi, infatti, l’IA si ispira a descrizioni generali dello stile di un autore desunte da articoli, interviste, quarte di copertina. L’esito della scrittura artificiale in ambito imitativo risulta inadeguato, perché generico, vago, impreciso. La domanda rivolta a ChatGPT riguardava *L’anniversario* di Andrea Bajani (2025): scrivi una pagina di 2000 battute che imiti lo stile dell’autore e che si possa inserire in un punto qualsiasi del libro senza alterarne senso e struttura. E come dicevamo la pagina artificiale è risultata neutra e in uno stile non riconoscibile come opera di Bajani e talvolta anche scorretto dal punto di vista del contenuto. Diverso l’esito dell’imitazione della pagina manzoniana con il “ritratto” della monaca di Monza: abbiamo chiesto all’IA di fornirci un’analisi dello stile di Manzoni e di elaborare una scheda di analisi del testo. Infine di riprodurre un ritratto alla maniera di Manzoni di un personaggio storico o di finzione. Il risultato, come nel caso del Calvino di Antonelli, è stato molto convincente. Quindi, ci sembra opportuno lavorare con i classici in classe e con la guida dell’insegnante, mentre in autonomia gli studenti si potranno dedicare all’imitazione di testi contemporanei. D’altra parte nell’era dell’intelligenza artificiale, la didattica laboratoriale non può più essere un’attività saltuaria, perché è lo spazio in cui l’apprendimento resta umano: concreto, creativo, relazionale, critico. Lì si impara non solo *cosa* sapere, ma *come* pensare.

Per la scorsa edizione del concorso abbiamo deciso di lavorare con due libri: un classico, *L’importanza di far l’onesto* di Oscar Wilde nella traduzione di Antonio Bibbò (Wilde, 1899) e un contemporaneo *Viva il lupo* di Angelo Carotenuto (2024). Dopo l’incontro con autore e traduttore (ancora una volta è importante sottolineare l’importanza dell’elemento umano, della relazione), alle scuole sono stati forniti dei kit didattici da utilizzare come piste per il laboratorio di scrittura. Venivano evidenziate caratteristiche dei personaggi, dei luoghi della storia, del modo in cui gli autori li facevano parlare (registro linguistico, ad esempio) ma anche elementi dello stile e poi si proponevano spunti per l’imitazione creativa. Visto che uno dei personaggi di *Viva il lupo* parla usando spesso

11 A partire dal saggio di Ferrara (2025) e da un’analisi di film di fantascienza, Antonelli indaga le potenzialità dei Llm proprio nell’ambito della scrittura mimetica.

frasi di canzoni, gli studenti sono stati invitati a elaborare un dialogo da inserire in un determinato punto del libro a partire da un proprio frasario di canzoni. Ancora, dal momento che nella commedia di Wilde il cibo è spesso un elemento rappresentativo della vita sociale, agli studenti è stato chiesto di fare ricerche sui piatti dell'epoca e di usarle per creare porzioni di testo che si integrassero nel discorso di Wilde.

Per quello che abbiamo potuto vedere finora, la relazione con l'IA deve essere dinamica e strutturata dall'insegnante con un percorso che preveda da una parte la sollecitazione creativa e poietica e dall'altra utilizzi l'intelligenza artificiale come una super memoria, "una castagna", ovvero una memoria del mondo¹². La relazione tra lo studente e l'IA (che non è "una macchina pensante" in quanto non produce pensiero ma ricombina contenuti) deve essere dinamica e consapevole e questo ci sembra oggi lo scopo etico e didattico da perseguire.

Infine la prova finale del concorso si è svolta in presenza negli istituti e in modalità in sincrono. Ci piaceva immaginare che il "corpo a corpo" con il libro scelto avvenisse per tutti nelle stesse condizioni e in contemporanea. L'esperimento ha funzionato: le aule magne delle scuole si sono trasformate in atelier di scrittura in cui gli studenti potevano decidere se lavorare da soli o in gruppo. Ancora una volta uno stimolo al confronto e all'incontro con l'altro attraverso la parola scritta.

Bibliografia

- Antonelli G. (2025, 10 agosto). La lingua dei numeri. *La Lettura. Il Corriere della sera*, pp. 2-6.
- Bajani A. (2025). *L'anniversario*. Milano: Feltrinelli.
- Batini F. (2024). *Leggere in classe ad alta voce. Un'introduzione al metodo della lettura ad alta voce condivisa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini F. (a cura di). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Calvino I. (1988). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori.
- Carotenuto A. (2024). *Viva il lupo*. Palermo: Sellerio.
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- De Carlo E., Marchetta G. (2023). La lettura come abitudine tra educazione e promozione. In F. Batini (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa* (pp. 189-212). Bologna: Il Mulino.
- De Silva D. (2021). *Certi Bambini*. Torino: Einaudi.
- Ferrara A. (2025). *Le macchine del linguaggio. L'uomo allo specchio dell'intelligenza artificiale*. Torino: Einaudi.
- Girimonti G., Romagnoli D., Vanorio M. L. (2012). Sovrani lettori. *Insegnare*, 4/5, 4-10.
- Ha ancora senso studIAre?* (2025, 10 ottobre). *Internazionale*, pp. 44-51.
- Pacifico F. (2012). *Seminari sui luoghi comuni. Imparare a scrivere (e a leggere) coi classici*. Roma: Minimum fax.

12 Calvino aveva già immaginato la possibilità di raccogliere tutta la memoria del mondo – archivi, biblioteche, giornali – in uno spazio minimo, grande appunto come una castagna. Cfr. I. Calvino, (2023), *La memoria del mondo*. In *Tutte le cosmicomiche*. Milano: Mondadori.

- Proust M. (1905). Sur la lecture. In J. Ruskin, *Sésame et les lys*. Parigi: Troisième (trad. it. *Il piacere della lettura*, Feltrinelli, Milano, 2016).
- Romagnoli D., Vanorio M. L. (2016). Copiando s'impara: l'esperienza della scrittura mimetica nella pratica didattica e *Leggere un libro; La finzione rischiarata come una torcia*. In R. Bosso (a cura di), *Dalle pagine al quaderno. Cinque anni di Pagina che non c'era* (pp. 21-34 e 51-65). Napoli: Arcoiris.
- Romagnoli D., Trama P., Vanorio M. L. (2022). *La pagina che non c'era. Antologia per il primo biennio della scuola superiore di II grado*. Bologna: Zanichelli.
- Rosenblatt L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Stern D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Routledge (trad. it. *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987).
- Ultimo giorno di scuola* (2025, 6 giugno). *Il venerdì di Repubblica*, pp. 18-25.
- Trama P., Romagnoli D., Vanorio M. L. (2014, 6 ottobre). Oltre la siepe. Insegnare Leopardi senza noia. *Le Parole e le cose*. Consultato il 30 giugno 2026: <https://www.leparoleelecose.it/oltre-la-siepe-della-solita-scuola-insegnare-leopardi-senza-noia/>.
- Veronesi S., Loy R., Albinati E., Armanino E., Hecht A., Van Bock L., et al. (2012). *Cover – Nuovi Argomenti, 19 autori riscrivono i classici*. Milano: Mondadori.
- Wilde O. (1899). *The Importance of Being Earnest*. London: Leonard Smithers (trad. it. *L'importanza di far l'onesto*, Feltrinelli, Milano, 2019).
- Zecca L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: Franco Angeli.

Il corpo e la lettura: pratiche e politiche dell'ascolto

Giulia Pellizzato / Sara Sermini

Nonostante un interesse crescente testimoniato da pubblicazioni sempre più numerose (Carlomagno, 2023; Digennaro, 2024; Donato, 2023; Ferri, 2022; Gamelli, 2011; Gamelli, Mirabelli, 2019), nel contesto italiano ed europeo l'educazione formale rimane per lo più disincarnata (*disembodied*): ciò che riguarda il corpo – come il movimento, la fisicità, le percezioni e le emozioni – viene trascurato, mentre si propone un modello di conoscenza astratto, in cui soggetto e oggetto della conoscenza sono separati (Derry, 2016; Francesconi, Tarozzi, 2019; Kazanjian, 1998; Mindaugas, Navarro, 2024). I valori prevalenti nel sistema attuale tendono a ridurre il processo di apprendimento all'acquisizione di conoscenze specifiche da valutare attraverso test standardizzati: l'*educação bancária* descritta da Paulo Freire (1968/1971) oltre mezzo secolo fa e tutt'ora dominante nell'educazione formale (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1979; Catarci, 2016; Fiorucci, Nanni, Traversetti, Vaccarelli, 2022; Goulah, Obelleiro, Garrison, 2025). Tuttavia il corpo svolge un ruolo chiave in ogni attività legata all'apprendimento, attraverso dimensioni differenti e sincroniche: quella cognitiva, quella esperienziale, quella emotiva, quella sociale (Andersson, Garrison, Östman, 2018; Gomez Paloma, 2013, 2016; Johnson, 2007; Olivieri, 2016; O'Loughlin, 2006; Palumbo, 2018). In questo contributo proponiamo di esplorare il ruolo della corporeità nella pedagogia della letteratura esaminando, anzitutto, alcune interviste a docenti di italiano in dialogo con la letteratura accademica, e successivamente presentando alcune pratiche che coinvolgono voce e corpo nella lettura di testi letterari.

1. “La questione più urgente e importante della scuola”, ovvero lo strumento più trascurato dall'educazione formale

Tensioni e fratture tra il modello di conoscenza astratta che caratterizza le strutture dell'educazione formale e la necessità di un apprendimento incarnato (*embodied*) emergono chiaramente in un set di interviste che abbiamo realizzato coinvolgendo docenti da scuole di diverso ordine e grado per una riflessione sul legame tra educazione, lettura e corpo

(Pellizzato, Sermini, 2023). Le e gli intervistati erano docenti di italiano tra i 30 e i 40 anni, attivi anche come professionisti indipendenti e attivisti nelle arti performative, nella ricerca e nelle aree meno battute dai curricula scolastici. I contesti di provenienza erano, seppur non esaustivi, eterogenei e distribuiti sul territorio nazionale: scuole pubbliche e scuole private, scuole nel sud, nel centro, nel nord d'Italia.

Dalle risposte emerge una riflessione articolata su come le pratiche educative, e particolarmente quelle legate alla lettura, intersecano il tema della consapevolezza corporea e forme di impegno democratico. Nelle risposte di Riccardo Corcione la lettura crea uno spazio in cui la verticalità che separa docenti e studenti nella didattica usuale cede il passo alla condivisione di una pratica, e alla lettura come appropriazione di nozioni o significato subentra un impegno dialogico. Proteggere il tempo per leggere ad alta voce insieme, inoltre, apre a possibilità alternative anche in termini di ruoli e valutazioni, come sottolinea Tolja Djokovic (vedi anche Corsini, 2023). Nei racconti dei docenti, coerentemente con i risultati degli studi empirici (Batini, 2022, 2023; Burke, Fialho, Zyngier, 2016) il tempo dedicato alla lettura porta a risultati positivi non solo in termini di profitto scolastico, ma contribuisce anche a migliorare le capacità di riflessione critica e autovalutazione da parte degli studenti, che diventano più consapevoli dell'importanza di tutti i momenti formativi, imparano a orientarsi, diventano più autonomi e percepiscono con maggior chiarezza se il proprio lavoro è adeguato o meno (Batini, Evangelista, 2025; Choo, 2021).

Gli insegnanti intervistati evocano la dimensione corporea proprio in corrispondenza con le esperienze di lettura, a partire dalla multi-sensorialità che caratterizza ogni esperienza che coinvolge anche il corpo. Sono esempi la vista e l'odorato, come nei sopraluoghi in biblioteca di cui racconta Anna Fava, oppure la ricerca attiva stimolata da un compito, come nelle 'missioni di ricerca' in libreria di cui parla Roberta Ortolano, o ancora i rapporti spaziali, come nelle forme dramatizzate di analisi del periodo di cui parla ancora Ortolano, che riflette sulla longevità delle idee che sedimentano attraverso la memoria del corpo. La mediazione delle forme teatrali e performative è ricordata da pressoché tutti gli insegnanti proprio come anello di congiunzione fra lettura e modalità cognitive che coinvolgono il corpo. Significativamente, nelle interviste il corpo si configura come lo strumento cognitivo più trascurato dall'educazione formale, come sottolineano Riccardo Corcione e Gianmarco Marabini:

Quella del corpo per me è la questione più urgente e importante nella scuola superiore [...]. Il corpo delle studentesse e degli studenti costituisce l'elemento centrale della loro maturazione individuale nonché sociale e vive in una relazione per lo più di contrasto con l'"ideologia" scolastica. [...] Il corpo non solo non deve essere controllato, regolato, commentato. Il corpo deve essere interrogato, come la mente, anzi assieme ad essa. Questa per me è la lacuna più forte nella tradizione e nelle teorie dell'insegnamento più diffuse (Pellizzato, Sermini, 2023, p. 215).

Nel contesto dell'educazione formale in Italia studentesse e studenti sono soprattutto ascoltatori, ma non in termini dialogici: la didattica li relega per lo più al ruolo di recettori di conoscenze da memorizzare e saper richiamare quando richiesto. La componente di

accensione e attivazione corporea è per lo più assente. Nella concretezza, dunque, le visioni educative di scuola e università come comunità di apprendimento e luoghi di esercizio democratico stentano a trovare applicazione a livello strutturale (Bassel, 2017; Benjamin, 2008; Dobson, 2014; Giusti, Tonelli, 2024; hooks, 1994/2020; Schubert, 2025). In questo panorama, tuttavia, un'eccezione rilevante è rappresentata proprio dalle esperienze di lettura ad alta voce e del *circle time* che ruota intorno ai testi letterari, come asseriscono i docenti intervistati e un corpo crescente di ricerche (ad es. Bertoni, 2011; Schrijvers, Janssen, Fialho, Rijlaarsdam, 2016; Fialho, Miall, Zyngier, 2011; Giusti, 2011; Giusti, Batini, 2013; Kuiken, Jacobs, 2021; Zunshine, 2015).

I rilievi di Elena Sbrojavacca, Paloma Messina e Riccardo Corcione sulle difficoltà linguistiche che oggi molti studenti affrontano confrontandosi con i testi letterari possono essere letti anche come un invito a integrare nella pedagogia della letteratura tecniche dall'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e lingua straniera. Forse è immediato pensare a ragazze e ragazzi provenienti da contesti di povertà educativa, ma è bene ricordare che la lingua dei testi letterari è strana e straniera per la grande maggioranza degli studenti, e i "beni comuni" delle tradizioni culturali possono rimanere irraggiungibili se non si predispongono delle vie d'accesso. Ciò premesso, prenderemo in esame una buona pratica concepita all'interno di un contesto di educazione formale, particolarmente significativa perché invita a riconsiderare il ruolo del corpo come mediatore dell'esperienza letteraria e della partecipazione culturale.

2. Un esperimento di lettura ad alta voce

Alla luce di queste tensioni e delle pratiche emergenti, diventa cruciale chiedersi come progettare attività didattiche che rendano realmente incarnata l'esperienza di lettura, integrando corpo, movimento e dimensione performativa in modo sistematico e sostenibile nelle aule scolastiche. Un possibile punto di avvio è dato dalla voce. Se la sua natura materiale e corporea è ben nota ed è stata al centro di importanti contributi teorici (ad es. Agamben, 2023; Bologna, 2022; Cavarero, 2003), resta invece meno esplorato il modo in cui la didattica dei testi letterari possa intrecciarsi con la vocalità – e dunque con il corpo – e con le arti performative per sviluppare strumenti realmente adeguati. In questa prospettiva, presentiamo alcune pratiche sperimentali che coinvolgono la voce, realizzate da una delle docenti che abbiamo intervistato, Tolja Djokovic, come possibile via per integrare la dimensione corporea nella pedagogia della letteratura. Oltre ad essere una docente di italiano nella scuola pubblica, Djokovic è drammaturga e regista teatrale, e tiene regolarmente laboratori di lettura a livello scolastico, universitario e nel contesto della società civile. Le pratiche da lei proposte nel ruolo di facilitatrice sono sia progetti extra-curricolari sia parte integrante della quotidianità didattica nelle classi delle scuole secondarie di primo grado in cui insegna. La base metodologica del suo approccio si fonda sull'idea che il corpo e la voce siano strumenti fondamentali nella costruzione del pensiero critico e della relazione educativa. Seguendo la prospettiva delineata da Dolar (2006/2014), la voce non è intesa soltanto come veicolo di significato, ma come oggetto

vivo, eccedente, capace di generare attenzione, presenza e soggettività. In questo senso, il lavoro vocale e corporeo nei suoi laboratori diventa luogo di emersione del desiderio, di negoziazione del potere e di costruzione condivisa di senso: uno spazio in cui la voce, prima ancora delle parole, produce legame, ascolto e trasformazione.

Lavorare sulla voce con le e gli studenti significa anche osservare il processo di soggettivazione in atto, la propria ricerca corporea e identitaria, e farlo attraverso la lettura di testi letterari significa incontrare l'altro, provare a dare voce all'altro: un esercizio fondamentale di empatia e disempatia, di avvicinamento e distanza, vicino alle pratiche di *transformative reading* proposte da Olivia Fialho (2024). Djokovic ha lavorato a lungo sulla componente performativa del fenomeno poetico e utilizza come base laboratoriale le indicazioni della regista e drammaturga Chiara Guidi, attiva nella compagnia teatrale Societas Raffaello Sanzio, a partire dallo studio della voce in poesia. Nel volume *La voce in una foresta di immagini invisibili*, Guidi (2017) riflette teoricamente sulla natura materiale della voce, a partire da un'attenta osservazione delle pratiche di lettura e scrittura della voce, attraverso una serie di sperimentazioni di scrittura del fenomeno vocalico e di notazione della voce. Il testo mostra vere e proprie partiture vocali, realizzate a partire dalla forma che la voce prende attraverso l'emissione, e studiandone il suo movimento. Ciò che comprende Guidi interrogandosi sulla voce è che essa "cerca l'azione", che si può "pensare alla voce come spazio", e farla "diventare un corpo". Osservare la natura materiale della voce, il corpo della poesia, consente di "sollevare quelle parole dalla pagina scritta" (Guidi, 2017, pp. 18-19).

Come utilizza Djokovic il lavoro insieme pratico e filosofico di Guidi e come lo ha rielaborato per il contesto scolastico? Djokovic innesta il lavoro di Guidi in pratiche canore e coreutiche, utilizzando tecniche derivate dal canto funzionale. Ideato da Gisela Rohmert, il canto funzionale è un metodo vocale che si basa sulla percezione corporea e sull'uso fisiologico della voce. Non mira alla performance estetica, ma a un'emissione vocale libera da tensioni. Il metodo si sviluppa attraverso esercizi che coinvolgono respiro, postura e vibrazione, favorendo l'ascolto interno e la consapevolezza somatica. Si tratta di una "pedagogia della voce" – impiegata sia in ambito artistico sia terapeutico (Modena, 2009) – fondata sullo studio rigoroso della fisiologia vocale e sul "fatto vocale" inteso come evento acustico e stimolo percettivo: la voce viene cioè esplorata nella sua dimensione fisica, risonanziale e sensoriale, prima ancora che espressiva o semantica, allenando la percezione fine delle micro-vibrazioni, la regolazione del flusso respiratorio e l'allineamento corporeo, facilitando un uso della voce radicato nella consapevolezza del corpo.

Un esempio dell'approccio teorico-metodologico integrato, sul quale i laboratori di Djokovic si fondano, è dato da semplici pratiche coreutiche in cui il gruppo agisce coralmemente attorno a un testo poetico o letterario. Un elemento centrale di queste pratiche è la figura del corifeo: a turno, ogni studente assume questo ruolo e guida il gruppo nella ripetizione di un singolo verso o di una singola frase del testo, mentre gli altri ne seguono e soprattutto ne sostengono le scelte espressive. Si tratta di un esercizio che unisce ascolto attivo e responsabilità collettiva, valorizzando la relazione tra voce, corpo e parola. Se i singoli non incarnano la scelta del corifeo, sostenendo le sue scelte vocali, il coro fatica a tenere la sua voce collettiva. Si tratta certamente di un esercizio trasformativo, nella mi-

sura in cui ogni membro del coro compie il tentativo di incarnare la voce dell'altro. Non si tratta di un esercizio tecnico o di una *performance* interpretativa: la pratica diventa un vero e proprio laboratorio di consapevolezza somatica, ascolto reciproco e costruzione del senso. Il lavoro infatti non è sul senso del testo, dunque sull'interpretazione, ma sul suono: corpo, voce, respiro e immaginazione si intrecciano per restituire alla parola scritta una dimensione pienamente incarnata e relazionale. Il metodo si rivela particolarmente efficace anche per gli studenti con difficoltà linguistiche.

Il percorso compiuto da Djokovic si apre con un riscaldamento che coinvolge il corpo nella sua interezza: auto-massaggi, attivazione muscolare del viso, suoni spontanei (sbadigli, risate, respiri) e mobilitazione della colonna vertebrale. Queste azioni, apparentemente semplici, preparano lo strumento-voce ed educano a un'attenzione sensibile verso di sé, a un ascolto incarnato che è fondamento di ogni processo educativo profondo. Seguono pratiche di respirazione e postura, derivate dallo yoga e da approcci somatici, che aiutano a riconoscere il respiro come risorsa espressiva primaria. La lettura ad alta voce si nutre di questa base fisiologica per divenire atto di presenza e di relazione anche attraverso la pratica coreutica, già illustrata. Un altro elemento fondamentale è la pratica della lettura relazionale, attraverso la quale si invita a leggere "per" qualcuno o qualcosa (Manguel, 1996/2016) – per il mare, per un bambino, per un cane, per un vecchio che muore, per se stessi, ecc. – trasformando la lettura in un atto di cura e di immaginazione empatica (Choo, 2021; Donise, 2020; Ikeda, 2023; Larrivé, 2015). Questa dimensione affettiva e immaginativa si riflette nella modulazione della voce, che segue non solo il senso del testo: si affida a immagini interiori, materiali sensibili (acqua, nebbia, tessuti, vento), e azioni (scendere, salire, rotolare), dando vita a una prosodia plastica e multisensoriale. La prosodia non è dunque solo accento o ritmo, ma diventa paesaggio plastico, geografia che si costruisce con segni e immagini. L'intonazione diventa azione: salire, cadere, rotolare, scalare. La voce non serve più il senso, ma lo reinventa, lo disegna di nuovo – come materia viva.

Attraverso l'annotazione personale dei luoghi del respiro, l'uso di segni che traducono il paesaggio sonoro del testo (rilievi, depressioni, traiettorie), ogni studentessa e ogni studente costruisce un proprio sistema di notazione, che intreccia immagini, azioni e ritmo respiratorio. Questo processo è anche un'esplorazione materica della voce: *a cosa assomiglia la mia voce? Quali immagini la fanno emergere?* Le domande non servono a ottenere risposte definitive, ma ad attivare un dialogo intimo e creativo con il proprio strumento espressivo. In queste pratiche, dunque, la lettura ad alta voce travalica le competenze tecniche diventando un esercizio politico e formativo: educa alla presenza, alla cura, alla relazione.

3. Conclusioni

Il percorso delineato in questo contributo evidenzia come l'educazione letteraria possa trarre beneficio da una piena integrazione del corpo e della voce nel processo di apprendimento. Le interviste ai docenti e l'analisi delle pratiche di lettura ad alta voce mostrano

che il corpo è un vettore fondamentale di consapevolezza, relazione e soggettivazione. Attraverso il coinvolgimento corporeo, la voce e la lettura come atto performativo, studentesse e studenti integrano la propria sensorialità nell'accesso ai testi, esplorandoli in maniera più profonda e per di più sperimentando modalità di ascolto reciproco, responsabilità collettiva e capacità critica che travalicano i confini della didattica tradizionale.

Riflettere sulla pedagogia della letteratura significa necessariamente interrogarsi su che cosa valga la pena di imparare intorno ai testi letterari e per quali scopi (Schubert, 2009), come dimostrano gli interventi raccolti in questo volume. Un testo fondativo di Joseph Schwab (1978) divide il *curriculum* in quattro ambiti, solo uno dei quali riguarda ciò a cui comunemente si pensa ragionando sui contenuti dell'apprendimento. Il primo è la 'materia' (*subject matter*), ovvero i contenuti o la conoscenza che costituiscono l'oggetto del patto educativo. Il secondo riguarda i docenti (*teacher*), responsabili di trasmettere i contenuti e facilitarne l'acquisizione. Il terzo ambito comprende gli studenti (*students*), che per Schwab sono parte integrante del curriculum al pari dei docenti e dei contenuti, con pari dignità e ruolo attivo. Infine, il quarto aspetto è il contesto sociale, culturale e fisico in cui si svolge l'apprendimento (*milieu*).

Alla luce delle riflessioni successive nel campo dei *curriculum studies*, queste categorie si arricchiscono di ulteriori dimensioni. Fra queste, due sono particolarmente rilevanti nel nostro ambito. La prima è il curricolo nascosto (*hidden curriculum*), che comprende i valori e le gerarchie implicite negli ambienti e nelle modalità in cui si apprende. Anch'essi costituiscono oggetto di apprendimento al pari dei contenuti delle lezioni. La seconda dimensione è il curricolo nullo (*null curriculum*), e cioè ciò che non viene insegnato o che viene più prontamente eraso quando sorgono vincoli finanziari e organizzativi (He at al., 2015). Riflettendo criticamente su ciò che l'educazione formale trasmette agli studenti secondo queste categorie, emerge che il corpo appartiene per lo più al curricolo nascosto e nullo: se lo spazio riservato al corpo è solo l'ora di educazione fisica, ciò insegna implicitamente che il corpo non è parte dell'apprendimento intellettuale o dei processi cognitivi, e al più può essere esercitato nella sua dimensione fisica e sportiva – importante, naturalmente, ma riduttiva rispetto alle potenzialità cognitive ed euristiche dimostrate da vari studi. La lettura dei testi letterari, soprattutto se integrata con pratiche corporee e vocali come, ad esempio, quelle illustrate, offre un'opportunità concreta per includere la corporeità in modo esplicito nei processi di apprendimento, trasformandola da assente o marginale a risorsa centrale.

Sperimentare la lettura intesa come pratica anche corporea significa anzitutto aprire uno spazio di ascolto: della voce propria e altrui. Come osservava John Dewey (1980), il linguaggio esiste solo quando è ascoltato oltre che parlato. Allenare l'ascolto significa dunque sviluppare la capacità di immaginare esperienze, bisogni e punti di vista di persone al di fuori del proprio ambiente immediato, gettando le basi per una società democratica. Pratiche come la lettura ad alta voce, improvvisazioni coreutiche ed esercizi di presenza sono esempi di strumenti concreti per esercitare queste capacità, integrando mente, corpo e immaginazione nella costruzione del senso e della relazione.

Ripensare il ruolo del corpo nella pedagogia della letteratura va oltre un arricchimento della didattica con attività "extracurricolari" di tipo performativo. Significa anzitutto ri-

conoscere che ogni atto educativo è intrinsecamente performativo: corpo, voce e ascolto non sono accessori, ma strumenti attraverso cui sapere, soggettività e relazioni vengono co-costruiti e negoziati. Pensare alla scuola come comunità di apprendimento incarnata (*embodied*) implica l'integrazione di pratiche in cui leggere, ascoltare, sentire e agire non sono separati, ma intrecciati, e in cui il sapere si costruisce nella relazione continua tra mente, corpo, voce, sé e altro, sé e contesto. La sfida consiste nel rendere accessibili queste pratiche e creare spazi in cui possano essere sperimentate, diventando parte del patrimonio pedagogico più largamente condiviso. Ciò significherebbe affermare una politica educativa che considera la corporeità e l'ascolto come elementi costitutivi di ogni percorso formativo e della partecipazione piena alla vita sociale, culturale e democratica.

Bibliografia

- Agamben G. (2023). *La voce umana*. Macerata: Quodlibet.
- Andersson J., Garrison J., Östman L. (2018). *Empirical philosophical investigations in education and embodied experience*. Berlin: Springer.
- Bassel L. (2017). *The politics of listening. Possibilities and challenges for democratic life*. London: Palgrave Pilot.
- Batini F. (a cura di). (2022). *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Batini F. (a cura di). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Batini F. (a cura di). (2024). *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini F., Evangelista M. (2025). *Percorsi di orientamento narrativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Benjamin W. (2008). La vita degli studenti. In E. Ganni (a cura di), *Opere complete* (pp. 250-257). Torino: Einaudi.
- Bertoni F. (2011). *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*. Milano: Ledizioni.
- Bologna C. (2022) [1992]. *Flatus vocis. Metafisica e antropologia della voce*. Roma: Sossella.
- Cavarero A. (2003). *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*. Roma: Castelveccchi.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. (1979). *No Limits to Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Burke M., Fialho, O., Zyngier S. (a cura di). (2016). *Scientific approaches to literature in learning environments*. Amsterdam: John Benjamins.
- Calamandrei P. (1950). Discorso pronunciato da Piero Calamandrei al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN). *Scuola democratica. Periodico di battaglia per una nuova scuola*, 4(2), 1-5.
- Carlomagno N. (2023). *I linguaggi non lineari nella scena e nella didattica*. Brescia: Scholé.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire*. Milano: Franco Angeli.
- Choo S. (2021). *Teaching ethics through literature. The significance of ethical criticism in a global age*. London: Routledge.
- Corsini C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: Franco Angeli.
- Derry J. (2016). From Disembodied Intellect to Cultivated Rationality. *Journal of Philosophy of Education*, 50(1), 117-22.

- Dewey J. (1980) [1934]. *Art as experience*. New York: Perigee.
- Digennaro S. (2023). *Io-Corpo: Perché occorre ripensare il pensiero pedagogico e il modo in cui educiamo*. Trento: Erickson.
- Dobson A. (2014). *Listening for democracy. Recognition, representation, reconciliation*. Oxford: Oxford University Press.
- Dolar M. (2006). *A Voice and Nothing More*. Cambridge: MIT (trad. it. *La voce del Padrone. Una teoria della voce tra arte, politica e psicoanalisi*, Orthotes, Napoli, 2014).
- Donato A. (2023). *Il corpo tra natura e cultura: la sfida ecosofica della pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Donise A. (2020). *Critica della ragione empatica*. Bologna: Il Mulino.
- Ferri N. (2022). *Embodied research: ricercare con il corpo e sul corpo in educazione*. Roma: Armando.
- Fialho O. (2024). *Transformative reading*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fialho O., Zyngier S., Miall D. (2011). Interpretation and experience: Two pedagogical interventions observed. *English in Education*, 45(3), 236–253.
- Fiorucci M., Nanni S., Traversetti M., Vaccarelli A. (2022). *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa Multi;edia.
- Francesconi D., Tarozzi M. (2019). Embodied education and education of the body: The phenomenological perspective. In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber-Spanknebel (a cura di), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (pp. 229-247). Berlin: Springer.
- Freire P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e terra (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori, Milano, 1971).
- Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I, Mirabelli C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giusti S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Milano: Zanichelli.
- Giusti S., Batini, F. (a cura di). (2013). *Imparare dalla lettura*. Torino: Loescher.
- Giusti S., Tonelli N. (a cura di). (2024). *Le risorse della letteratura per la scuola democratica*. Torino: Loescher.
- Gomez Paloma F. (2016). Embodied cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & insegnamento*, 14, 75-87.
- Gomez Paloma F. (2013). *Embodied cognitive science: atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Goulah J., Obelleiro G., Garrison J. (2025). *The Dewey-Soka heritage and the future of education*. Losanna: Peter Lang.
- Guidi C. (2017). *La voce in una foresta di immagini invisibili*. Milano: Nottetempo.
- He M. F., Schultz B. D., Schubert W. H. (2015). Prelude. In M. F. He, B. D. Schultz, W. H. Schubert (a cura di). *The Sage guide to curriculum in education* (pp. xxiii–xxix). Thousand Oaks: Sage.
- hooks b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York-London: Routledge (trad. it. *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Roma, 2020).
- Ikedo D. (2023). *La luce dell'apprendimento*. Milano: Esperia.
- Johnson M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. Chicago: University of Chicago Press.

- Kazanjian M. (1998). *Phenomenology and education: Cosmology, co-being, and core curriculum*. Amsterdam: Rodopi.
- Kuiken D., Jacobs A. M. (a cura di). (2021). *Handbook of empirical literary studies*. Berlin: De Gruyter.
- Larrivé V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en “je” fictif. *Repères*, 51.
- Manguel A. (1996). *A history of reading*. New York: Viking (trad. it. *Una storia della lettura*, Vita e pensiero, Milano, 2016).
- Mindaugas B., Navarro M. (2024). Conceptual problems with disembodied cognition in learning environment(s) and the alternative of embodied creativity. *Creativity Studies*, 17(1), 244-253.
- Modena E. (2009). *L'altrOrfeo. Considerazioni analitiche sulla vocalità*. Roma: Aracne.
- Olivieri D. (2016). Mente-corpo, cervello, educazione: l'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze. *Formazione & insegnamento*, 14(1), 89-106.
- O'Loughlin M. (2006). *Embodiment and education. Exploring creatural existence*. Berlin: Springer.
- Palumbo C. (2018). *Il corpo inclusivo. Educazione, espressività e movimento*. Napoli: Edises.
- Pellizzato G., Sermini S. (2023). Scuola, lettura, impegno. 5 domande per 8 insegnanti. *Narrativa*, 45, 209-242.
- Schrijvers M., Janssen T., Fialho O., Rijlaarsdam, G. (2016). The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-37.
- Schubert W. (2009). What's worthwhile: From knowing and needing to being and sharing. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 6(1), 22-40.
- Schubert W. (2025). Striving to create curriculum by embodying the educational spirit of John Dewey and the founders of the Soka heritage. In J. Goulah, G. Obelleiro, J. Garrison (a cura di), *The Dewey-Soka heritage and the future of education* (pp. 289-303). Losanna: Peter Lang.
- Schwab J. (1978) [1969]. The practical: Translation into curriculum. In I. Westbury, N. J. Wilkof (a cura di), *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays by Joseph J. Schwab* (pp. 365-383). Chicago: University of Chicago Press.
- Zunshine L. (a cura di). (2015). *The Oxford handbook of cognitive literary studies*. Oxford: Oxford University Press.

1. La sfida didattica e la necessità di un nuovo paradigma

La scuola secondaria di primo grado occupa una posizione pedagogica particolarmente delicata, fungendo da ponte critico tra l'approccio ludico-strumentale della scuola primaria e quello storico-culturale della secondaria di secondo grado (Giusti, 2011). In questa fase di transizione si definisce la relazione che l'individuo stabilirà con i libri come strumenti per la propria crescita personale. Pertanto, è fondamentale esplorare e adottare nuove metodologie didattiche che trasformino la fruizione letteraria in un'esperienza viva, capace di offrire uno spazio protetto in cui il mondo interiore delle/degli studenti possa dialogare attivamente con il testo (Atwell, Atwell Merkel, 2016; Golinelli, Minuto, 2019, 2021).

In un'epoca caratterizzata dalla rapidità comunicativa promossa da Internet e dai *social media*, il linguaggio intrinsecamente più lento e complesso della letteratura rischia di apparire distante. Tale distanza può portare a relegare le grandi opere a meri oggetti di studio per le/gli studenti, compromettendo la possibilità di formare lettrici/lettori consapevoli e appassionati/i.

È necessario un cambio di paradigma che superi l'idea di letteratura come una disciplina unicamente da studiare, per abbracciare il concetto di un "terzo spazio" da abitare. Questo ambiente simbolico permette alle/agli studenti di entrare in un luogo di esplorazione dove possono scoprire non solo il testo e l'autore/autrice, ma anche se stesse/i.

Per realizzare concretamente questa visione trasformativa, si propone il Metodo Caviardage® come strumento pedagogico. Questa pratica di scrittura poetica autobiografica crea un ponte diretto tra il sentire personale dell'allieva/o le parole dell'autore/autrice, riconfigurando la pagina scritta da oggetto di analisi a luogo di espressione e rielaborazione soggettiva.

Una prospettiva da cui partire per indagare il potenziale di tale strumento è fornita dal concetto di "terzo spazio".

2. La sociologia del “terzo spazio”

Per rinnovare la didattica della letteratura, risulta fecondo adottare una cornice teorica proveniente dalla sociologia. Il concetto di “terzo spazio”, elaborato dal sociologo statunitense Ray Oldenburg (1999), offre un modello potente per ripensare la relazione tra chi legge, il testo e l’ambiente di apprendimento.

Secondo Oldenburg, la vita di ogni individuo si articola in tre dimensioni spaziali:

- Primo spazio: inteso come il luogo dell’intimità, del radicamento affettivo e della costruzione dell’identità privata. È lo spazio che racconta chi siamo attraverso le scelte degli oggetti, delle persone e delle abitudini;
- Secondo spazio: concepito come lo spazio della produttività, della *performance* e delle relazioni sociali strutturate. Per le/gli studenti rappresenta il luogo dei doveri, dei compiti e della valutazione;
- Terzo spazio: si identifica con ambienti, spesso informali, che rispondono a un bisogno umano fondamentale di socialità non obbligata, benessere, scambio ed espressione libera. Non corrisponde a luoghi domestici né lavorativi, ma a luoghi di incontro come caffè, librerie, centri comunitari.

Attraverso una traslazione metaforica, la letteratura può essere concepita proprio come un “terzo spazio” (Meledandri, Santagata, 2024; Smeriglio, 2023). Come il caffè all’angolo offre un terreno neutrale per la conversazione spontanea, così le pagine di un romanzo o di una poesia forniscono un punto di incontro tra il mondo del/della lettore/lettrice e quello dell’autrice/autore.

La letteratura diventa così un luogo abitabile in cui chi legge travalica la sua funzione passiva per divenire una presenza dialogante. Le storie, i personaggi e i paesaggi narrativi si configurano come interlocutori con cui stabilire un confronto e un legame. L’atto della lettura si trasforma nell’abitare uno spazio di relazione in cui la propria soggettività si intreccia con le voci del testo. La pagina diviene un altrove che accoglie, stimola, cura, un ambiente protetto in cui sospendere il giudizio e dedicarsi all’esplorazione di sé e del mondo. Il testo, in questa prospettiva, diviene esteticamente significativo, ma anche rassicurante, rigenerante, formativo e sfidante. L’obiettivo didattico è far “sostare” in questo luogo, non limitarsi a ricevere informazioni.

L’adozione di questa cornice teorica comporta una critica implicita al modello scolastico predominante. Se la letteratura è presentata alle/agli studenti come un insieme di nozioni, storia letteraria e analisi formale finalizzata alla valutazione, essa viene automaticamente confinata al “secondo spazio”. Tale configurazione del contesto di apprendimento come puramente funzionale, prestazionale e dominato dalla logica dell’efficienza, contribuisce a spiegare il fallimento nell’avvicinare le nuove generazioni alla lettura.

Per superare questa percezione e fare in modo che le/gli allieve/i abitino veramente la letteratura, è necessario guidarle/i a riconoscerla come uno spazio in cui stare bene. L’adozione del paradigma del “terzo spazio” è, pertanto, una scelta metodologica consapevole.

La letteratura va ripensata come un ambiente generativo in grado di accogliere le voci e nutrire l'immaginazione.

3. Il Metodo Caviardage®: l'espressione poetica come apertura al testo

Il Metodo Caviardage (Festa, 2019; Palumbo, Sciancalepore, 2022) rappresenta la concretizzazione operativa della letteratura intesa come "terzo spazio". Esso trasforma l'atto della lettura in un processo attivo, poetico, intimo e personale. Il processo è al contempo semplice e profondo: partendo da una pagina di libro, le/gli studenti "illuminano" le parole che risuonano con il loro sentire. Il componimento che emerge è una creazione poetica, un pensiero o un messaggio che funge sia da eco del testo originale sia da voce autentica. L'atto di "illuminare" parole su una pagina preesistente si configura come una perfetta incarnazione del concetto di Oldenburg: la/lo studente non crea da un vuoto né si limita a eseguire un compito analitico, ma si appropria di un testo comune per costruirsi un rifugio personale.

La pratica del Caviardage ridefinisce il rapporto con la parola scritta e possiede caratteristiche pedagogiche fondamentali:

- Inclusività: il metodo è intrinsecamente inclusivo perché non richiede prerequisiti di abilità nella scrittura poetica. Permette anche a chi si trova in difficoltà, di comporre testi espressivi e profondi. Qualsiasi testo letterario diventa accessibile, fungendo da terreno fertile per far affiorare il proprio sé;
- Approccio autentico alla poesia: il Caviardage consente alla poesia di emergere in maniera semplice, istintiva, gratificante, portando spontaneamente alla luce vissuti ed emozioni. Il risultato osservato è il superamento della percezione stereotipata della poesia, riscoperta come un quadro simultaneo delle emozioni provate *hic et nunc*;
- Valorizzazione della lettura e della scrittura: la lettura trascende l'esercizio di comprensione per trasformarsi in uno stimolo per la rielaborazione personale. Questo approccio restituisce motivazione alla scrittura, fornendo anche l'occasione per maneggiare, riplasmare e personalizzare il testo di partenza.

Nella scuola la pressione della *performance* e della valutazione, tipiche del secondo spazio, può generare ansia e inibizione: il Metodo Caviardage contribuisce a limitare questo effetto. Non richiedendo di creare un testo *ex novo*, ma di selezionare e riconoscere la poesia nascosta in un testo preesistente, attenua il carico cognitivo ed emotivo. La pratica favorisce un ambiente di ricostruzione di senso e di benessere estetico, in quanto la possibilità di fallimento percepita è annullata dalla natura inclusiva e intuitiva del processo. Questo meccanismo di riduzione dell'ansia da prestazione è fondamentale per garantire che la/o studente si senta libera/o di esprimersi e di stabilire un legame autentico con l'opera.

Il processo del Metodo Caviardage si articola in fasi strutturate ma flessibili, garantendo il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (tabella 1).

<i>FASE METODOLOGICA CAVIARDAGE</i>	<i>AZIONE DELLA/O STUDENTE</i>	<i>PRINCIPIO PEDAGOGICO</i>	<i>FUNZIONE NEL "TERZO SPAZIO"</i>
Immersione / Lettura	Approccio lento e profondo al testo	Pedagogia della lentezza e dell'ascolto	Abitare lo spazio
Attivazione / Ascolto profondo	Immersione emotiva e sensoriale	Connessione personale	Scoperta, piacere e sfida
Opera-azione: Scelta e composizione	"Illuminazione" intuitiva delle parole risonanti Creazione del pensiero poetico personale	Espressione istintiva, inclusività Trasformazione del testo, costruzione di senso, riscoperta della propria voce	Incontro inatteso con le parole Ricostruzione di senso e benessere emotivo
Condivisione	Lettura e discussione dei componimenti	Sviluppo del "senso del Noi," critica riflessiva	Condivisione e comunità narrativa

Tab. 1: Il Metodo Caviardage nell'apprendimento

4. La costruzione della comunità: dal lettore solitario alla comunità narrativa

Il valore pedagogico del Metodo Caviardage non si esaurisce nell'esperienza individuale con il testo, ma si amplifica nella sua capacità di generare interazione, dialogo e condivisione all'interno del contesto classe. La fase in cui i componimenti poetici vengono letti e messi in comune trasforma la classe in una vera e propria comunità. Questo processo porta alla creazione di quella che il sociologo Paolo Jedlowski definisce "comunità narrativa" (Jedlowski, 1999; Giusti, 2011, pp. 6-7), ovvero un gruppo di persone che, attraverso pratiche narrative condivise, mettono in comune storie ed esperienze. La fase di condivisione costruisce fiducia, stimola la curiosità verso l'altro e, cosa fondamentale, sviluppa un "senso del Noi" che integra tutti i componenti della classe in un'atmosfera positiva e non giudicante.

Questo approccio dialogico è una costante lungo tutto il processo, che parte dalla lettura critica e riflessiva di un testo e termina con la condivisione di pensieri pregni di emozioni e di vissuti autobiografici. Tale metodo di lavoro trova un allineamento significativo nel modello del *Reading Circle* teorizzato da Aidan Chambers (2011, 2015), secondo il quale la risposta del lettore e la conversazione che ne deriva sono elementi fondamentali per la crescita individuale. La lettura e la scrittura cessano di essere attività solitarie per diventare un'avventura collettiva.

In questo contesto di apprendimento basato sull'esperienza e sul dialogo, il ruolo

del/della docente subisce una trasformazione radicale. L'insegnante non ha più la funzione di trasmettere sapere, ma assume la veste di interlocutore affidabile, di regista e di mentore che guida il processo. Il suo compito primario è creare le condizioni necessarie per un dialogo autentico, mediare tra il/la lettore/lettrice e il testo, e facilitare la costruzione di una comunità in cui ogni voce possa essere ascoltata e valorizzata.

È una responsabilità che implica l'adozione di una pedagogia della lentezza, della cura e dell'ascolto profondo. L'ascolto, in questo senso, è uno strumento di lavoro volto a creare il clima adeguato, un ambiente di rispetto per l'altra/o, essenziale per la gestione delle dinamiche che l'emersione delle storie personali può innescare.

Il "terzo spazio" è intrinsecamente un luogo di benessere e cura. Nel suo ruolo di regista, l'insegnante stabilisce un'etica della cura nella pratica letteraria. La letteratura, tramite il Metodo Caviardage e la costruzione della comunità narrativa, diviene un veicolo per lo sviluppo di competenze etiche e socio-emotive. La pratica letteraria, infatti, non è solo estetica o analitica, ma possiede una dimensione formativa e trasformativa.

5. Criticità e integrazione

Un'applicazione matura ed efficace di qualsiasi metodologia impone la considerazione e l'analisi critica delle sue potenziali limitazioni. Nel caso del Metodo Caviardage, si potrebbe argomentare che un'enfasi quasi esclusiva sull'espressione creativa e sulla risposta emotiva della/o studente rischi di portare a una minore attenzione al contesto storico, culturale e biografico in cui i testi letterari sono nati.

Se questo approccio non viene opportunamente bilanciato, ci potremmo trovare di fronte a lettori/lettrici capaci di connettersi emotivamente alle opere, ma privi/e degli strumenti critici per comprenderne la complessità. In altre parole, si correrebbe il rischio di trascurare la funzione del "secondo spazio" (la scuola) che richiede contestualizzazione strutturata.

Questa potenziale limitazione non è da considerare insormontabile, ma piuttosto un elemento che necessita di una specifica calibrazione didattica. La strategia più efficace consiste nell'integrare l'approccio laboratoriale ed espressivo del Caviardage con una successiva e più articolata attività di approfondimento.

L'aggancio personale ed emotivo stabilito attraverso il Caviardage può essere visto come il punto d'arrivo dell'apprendimento o come un potente punto di partenza. Ad esempio, l'approccio integrato può prevedere i seguenti passaggi:

- la/lo studente abita prima il testo letterario emotivamente come un "terzo spazio";
- la connessione personale predispose all'analisi del contesto storico-culturale dell'opera. Infatti, sentendo il testo come "proprio," l'alunna/o mostrerà maggiore curiosità e sarà disposta/o a indagarne l'ambiente e l'autore/autrice, garantendo la costruzione di un quadro storico-culturale solido e significativo.

Il modello integrato rovescia la gerarchia didattica tradizionale. Se la prassi comune impone la nozione e l'analisi storica prima dell'esperienza personale, l'approccio basato sul "terzo spazio" pone l'esperienza come condizione necessaria per l'acquisizione significativa e duratura dell'oggetto di apprendimento.

6. Un'esperienza didattica: risultati e prospettive

Per esemplificare il metodo di lavoro illustrato sopra, presentiamo un'esperienza realizzata presso una classe seconda della SS1G. Il punto di partenza è stato offerto dalla lettura di un testo di letteratura *middle grade*¹³, *Albero, tavolo, libro*¹⁴ di Lois Lowry, autrice contemporanea di numerosi libri per ragazzi/e. Il volume si caratterizza per la ricchezza tematica e l'attualità del linguaggio, in grado di creare un ponte con il sentire delle/dei ragazze/i. Nel percorso sono state utilizzate come fulcro tre parole chiave emerse dal testo, cariche di significati simbolici e concreti: albero, tavolo e libro.

Le fasi di lavoro hanno seguito il processo descritto sopra. La classe si è trasformata in una comunità narrativa, in cui la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante ha generato in modo spontaneo domande, riflessioni, spunti critici, fino alla produzione scritta basata sulle suggestioni personali evocate dalle parole chiave.

Progettare un percorso con il Metodo Caviardage pone di fronte alcune scelte basilari che dipendono dalle finalità prefissate e dagli strumenti che si vogliono utilizzare. In questo caso il libro stesso ha permesso un'immersione spontanea e autentica coinvolgendo le/gli studenti sin dall'inizio. La lettura ad alta voce del testo ha permesso ai/alte ragazzi/e di abitare emotivamente il "terzo spazio" letterario, mentre il Metodo Caviardage è stato il naturale strumento di chiusura vissuto come punto di arrivo e di consapevolezza dei significati emersi.

In questo modo, l'esperienza di scrittura ha superato la percezione stereotipata della poesia, rivelandola come espressione emotiva immediata e come spazio di libertà e di ricostruzione di senso.

7. Conclusioni: per una scuola come ambiente generativo

Il paradigma della "letteratura come terzo spazio" offre una cornice teorica potente e operativamente efficace di fronte alla sfida complessa di coinvolgere le nuove generazioni nella lettura di testi letterari, classici o contemporanei. L'idea di concepire il testo non come un oggetto da analizzare, ma come un luogo da abitare, sposta l'asse didattico dall'erudizione alla relazione, dall'analisi formale all'esperienza significativa. Il Metodo Caviardage emerge come un'applicazione pratica, inclusiva ed efficace di questa visione,

13 Letteratura destinata a una fascia d'età 8-12.

14 Lowry, 2024.

offrendo alle/agli studenti uno strumento concreto per stabilire connessioni autentiche tra le parole racchiuse nelle pagine e la propria voce interiore.

L'adozione di questo paradigma implica un atto di riqualificazione della scuola. L'istituzione scolastica spesso si configura come un "secondo spazio" puramente funzionale, prestazionale e valutativo. L'approccio delineato esorta invece a ripensare la scuola come un ambiente generativo, un luogo in cui le/gli studenti possano trovare e abitare "spazi altri" dedicati all'ascolto, alla creatività, all'immaginazione e alla scoperta di sé.

In definitiva, parlare di letteratura come "terzo spazio" non riguarda unicamente il dibattito metodologico, ma il riconoscimento del compito più alto della scuola: non solo istruire, ma formare persone capaci di "essere". In un'epoca dominata dalla frammentazione e dalla velocità, poter abitare con consapevolezza uno spazio di senso è forse l'atto più formativo che la didattica della letteratura possa proporre.

Bibliografia

- Atwell N., Atwell Merkel A. (2016). *The Reading Zone. How to Help Kids Become Passionate, Skilled, Habitual, Critical Readers* (II ed.). New York: Scholastic (trad. it. *La zona di lettura. Come aiutare i ragazzi e le ragazze a diventare lettori abili, appassionati, abituali, critici*, Loescher, Torino, 2022).
- Chambers A. (2011). *Siamo quello che leggiamo*. Modena: Equilibri.
- Chambers A. (2011). *Tell Me: Children, Reading and Talk. How Adults Help Children Talk Well About Books*. Stroud: Thimble Press (trad. it. *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Equilibri, Modena, 2015).
- Festa T. (2019). *Trovare la poesia nascosta. Educare alla bellezza con il Metodo Caviardage®*. Molfetta: Edizioni la meridiana.
- Giusti S. (2011). *Insegnare con la letteratura. La didattica dell'italiano nella scuola secondaria di primo grado*. Bologna: Zanichelli.
- Golinelli E., Minuto S. (2019). *Amano leggere, sanno scrivere*. Torino: Pearson
- Golinelli E., Minuto S. (2021). *Lettori e scrittori crescono*. Torino: Pearson
- Jedlowski P. (1999). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Lowry L. (2024). *Tree. Table. Book*. New York: Harpercollins (trad. it. *Albero, tavolo, libro*, 21 Lettere, Modena, 2024).
- Meledandri G., Santagata E. (2024). *Eterotopie contemporanee. Il terzo spazio tra letteratura, legge e scienza*. Bari: Edizioni di Pagina.
- Oldenburg R. (1999). *The Great Good Place: Cafés, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community*. New York: Marlowe & Company.
- Palumbo G., Sciancalepore M. (2022). Il Metodo Caviardage® tra i banchi. In M. Greco, M. Molli (a cura di), *Il burattino e la poesia nascosta*. Molfetta: la meridiana.
- Smeriglio D. (2023). *Il social reading come prassi del terzo spazio. Traiettorie educative futuribili*. Roma: Anicia.

VI.

Il progetto *Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)*

Federico Batini / Diego Izzo / Giulia Barbisoni

Cristiano Corsini / Conny De Vincenzo
/ Isabella Pinto / Irene D.M. Scierri

Mattia Iovita / Elia Carlotti / Agnese Rosatib / Cristiano Corsini

Heidi Marazzita / Sara Arena / Giulia Barbisoni
/ Mina de Sanctis / Federico Batini

VI.1

Benefici neurocognitivi della lettura ad alta voce condivisa nella fascia d'età 11-14 anni: uno studio longitudinale

Federico Batini / Diego Izzo / Giulia Barbisoni

1. Introduzione

L'equità rappresenta, nel panorama educativo contemporaneo, una dimensione centrale sia nella riflessione teorica sia nell'elaborazione delle politiche scolastiche. In ambito pedagogico, viene interpretata come la capacità del sistema formativo di garantire a ogni individuo reali possibilità di accesso, partecipazione e riuscita, riconoscendo le differenze dei punti di partenza e le specifiche necessità di apprendimento. A differenza dell'uguaglianza, che presuppone un trattamento identico per tutti, l'equità implica un'azione intenzionalmente differenziata, volta a rendere comparabili gli esiti e le opportunità educative (Levinson, Geron, Brighthouse, 2022). In quest'ottica, il dibattito contemporaneo ha evidenziato come la promozione dell'equità non possa essere confinata a singole pratiche didattiche, ma debba configurarsi come un intervento sistemico e articolato che coinvolge l'organizzazione scolastica, la professionalità docente, la progettazione del curriculum e le politiche di governance dell'istruzione. Le ricerche sottolineano, in particolare, l'importanza di sviluppare una cultura professionale orientata alla riflessività critica e alla capacità di interpretare i contesti educativi, condizione essenziale per contrastare i processi di riproduzione delle disuguaglianze.

Nel contesto italiano, l'influenza del background socio-culturale continua a incidere in modo rilevante sui risultati scolastici. Si configurano, in particolare, tre criticità tra loro connesse: le disparità territoriali, la selettività implicita dei percorsi formativi e la distribuzione disomogenea delle risorse. I dati provenienti dalle rilevazioni INVALSI e PISA evidenziano una frattura strutturale tra il Nord e il Sud del Paese, con quest'ultimo caratterizzato da livelli mediamente inferiori di competenza e da tassi più elevati di abbandono. In tale quadro, l'abbandono scolastico e le difficoltà di apprendimento si mostrano fortemente correlati a variabili socio-economiche e culturali, la cui incidenza risulta particolarmente evidente nella transizione dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado, fase considerata ad elevata vulnerabilità educativa (Vannini, 2023). Il confronto tra indagini nazionali e internazionali (IEA-PIRLS, IEA-TIMSS, OECD-PISA) conferma come proprio la scuola secondaria di primo grado costituisca il segmento in cui si osserva un peggioramento medio delle performance cognitive e un ampliamento

delle disuguaglianze territoriali, accompagnati da una crescente correlazione tra risultati scolastici e origine socio-culturale.

La scuola secondaria di primo grado si configura dunque come uno snodo educativo decisivo, non solo per la sua intrinseca vulnerabilità, ma anche per il potenziale trasformativo che racchiude. È in questo segmento che si intersecano processi formativi e dinamiche selettive, e che si delineano i primi passaggi significativi nella costruzione dell'identità personale, scolastica e sociale degli studenti. Proprio qui diventa necessario rafforzare pratiche pedagogiche capaci di sostenere l'accompagnamento e l'orientamento formativo, in una prospettiva che valorizzi le capacità individuali e promuova una partecipazione consapevole e inclusiva alla vita scolastica e civica. In parallelo, la questione della dispersione – nelle sue forme manifeste e in quelle più silenziose, legate alla perdita di motivazione, al disimpegno e alla marginalizzazione – continua a rappresentare una delle criticità più rilevanti nei sistemi educativi europei, con effetti significativi sul piano sociale ed economico. Intervenire in tale fase significa quindi agire su un terreno strategico, dove prevenzione e promozione possono incidere profondamente sulla qualità dei percorsi formativi futuri.

In questa prospettiva, diventa essenziale orientare l'attenzione verso pratiche didattiche in grado di sostenere l'apprendimento di tutti gli studenti, promuovendo non solo il consolidamento delle competenze disciplinari, ma anche il coinvolgimento, la motivazione e forme attive di partecipazione. Il progetto di ricerca nazionale qui presentato si inserisce in tale direzione e intende esplorare, attraverso un approccio di ricerca-azione, gli effetti dell'integrazione della lettura ad alta voce condivisa all'interno del curriculum sul miglioramento di alcuni indicatori significativi del successo formativo nella scuola secondaria di primo grado. Va evidenziato come, sebbene la lettura ad alta voce sia ampiamente praticata e documentata nei contesti dell'infanzia e della scuola primaria, il quadro internazionale evidenzia ancora un numero limitato di studi sistematici relativi al suo utilizzo nei percorsi successivi. Ciò rende questo ambito particolarmente promettente e meritevole di approfondimento sia sul piano teorico sia su quello applicativo.

2. Metodologia

Il presente studio si colloca all'interno del progetto PRIN *Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)* (Progetto finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU, nell'ambito del Bando PRIN 2022. Responsabile scientifico: Prof. Federico Batini. CUP: J53D23011380006; Codice progetto: 2022HH4XNP), finalizzato a indagare l'impatto della Lettura ad Alta Voce Condivisa su studenti di 11-14 anni. L'obiettivo generale è definire e validare un modello di intervento capace di prevenire l'abbandono scolastico precoce e promuovere un accesso equo alle opportunità di apprendimento. Il progetto si fonda su un crescente corpus di evidenze empiriche che ne attestano l'efficacia nello sviluppo delle competenze linguistiche, attentive e cognitive degli studenti. Inoltre, tali pratiche favoriscono comportamenti prosociali, rafforzano le relazioni interpersonali e contribuiscono alla strutturazione di

ambienti di apprendimento inclusivi, caratterizzati da adeguato supporto sociale ed emotivo (Batini, 2023; Bartolucci, Batini, 2020). Particolare attenzione è rivolta al potenziale della lettura ad alta voce come strategia preventiva rispetto al rischio di abbandono scolastico precoce, fenomeno particolarmente rilevante nella scuola secondaria di primo grado, dove gli studenti possono manifestare riduzione della motivazione, disinvestimento emotivo e maggiore vulnerabilità all'esclusione educativa (Corsini, Batini, 2024).

Il progetto si sviluppa attorno a due obiettivi tra loro complementari. Da un lato, intende contribuire alla prevenzione della dispersione scolastica attraverso l'adozione di strumenti pedagogici capaci di rafforzare la motivazione intrinseca degli studenti e di sostenere la costruzione di un senso di appartenenza alla comunità scolastica. Dall'altro, mira a promuovere l'equità educativa, garantendo a tutti gli studenti, indipendentemente dal contesto socio-culturale o dal profilo cognitivo, l'accesso a ambienti inclusivi che sostengano lo sviluppo integrale delle competenze (Batini, Barbisoni, Marchetta, 2023; Surian, Candela, Rutigliano, 2022).

Il contributo scientifico del progetto consiste anche nella scelta di focalizzarsi sulla scuola secondaria di primo grado, livello che, nella letteratura internazionale sulla lettura ad alta voce, risulta meno esplorato rispetto ai contesti della scuola dell'infanzia e primaria, e che pertanto offre margini significativi per approfondimenti e avanzamenti di ricerca.

L'impianto teorico del progetto *Aloud!* si radica nelle pedagogie critiche, le quali attribuiscono centralità al soggetto in apprendimento, alla dimensione relazionale e ai processi di emancipazione culturale. La proposta didattica della lettura ad alta voce condivisa si inserisce in una visione dell'educazione intesa non solo come spazio di sviluppo individuale, ma anche come pratica collettiva orientata alla promozione della giustizia sociale. In questo orizzonte, l'azione educativa assume una valenza comunitaria e, in senso pieno, trasformativa e politica: intervenire nei contesti formativi con finalità equitative significa partecipare alla redistribuzione delle opportunità, alla costruzione della cittadinanza e alla ridefinizione dei rapporti tra sapere, potere e soggetti che apprendono (Duncan-Andrade, Morrel, 2008; Lamsal, 2024).

La metodologia adottata prevede l'integrazione di sessioni strutturate di lettura ad alta voce all'interno della programmazione scolastica, nella prospettiva che tali pratiche possano incidere sia sui risultati di apprendimento sia sullo sviluppo socio-emotivo degli studenti, sostenendo il coinvolgimento e contribuendo alla costruzione di un contesto educativo inclusivo e relazionale.

L'intervento si articola secondo cinque principi metodologici: quotidianità, sistematicità, intensità, progressione e bibliodiversità. La quotidianità prevede l'inserimento stabile delle sessioni nella routine scolastica, garantendo esposizione regolare e significativa ai testi. Sistematicità e intensità sono assicurate dall'integrazione delle attività nell'orario curricolare e dall'adozione di linee operative condivise, a garanzia di coerenza, continuità e adeguata complessità cognitiva delle esperienze di lettura. La progressione orienta la selezione dei materiali secondo una gradualità intenzionale: si parte da testi brevi e accessibili per facilitare il coinvolgimento emotivo e ridurre eventuali resistenze, aumentando successivamente complessità linguistica e tematica per sostenere lo sviluppo di competenze inferenziali, interpretative e metacognitive. La bibliodiversità consiste nella

scelta deliberata di testi appartenenti a generi, tradizioni, contesti culturali e stili differenti, con l'obiettivo di ampliare i repertori linguistici e favorire la consapevolezza interculturale.

Questa impostazione metodologica genera un ambiente educativo strutturato e integrato, nel quale gli studenti possano entrare in contatto con esperienze letterarie ad elevato stimolo cognitivo e costruire un rapporto duraturo e significativo con i testi. La natura strutturata dell'intervento favorisce, inoltre, lo sviluppo linguistico e cognitivo e promuove la formazione di ambienti di apprendimento dialogici, contribuendo al consolidamento della motivazione intrinseca e del senso di appartenenza alla comunità scolastica.

Attraverso un disegno di ricerca ecologico misto, che ha integrato dati quantitativi e qualitativi, sono stati analizzati gli effetti della lettura condivisa sulle dimensioni cognitive, linguistiche e relazionali. I risultati mostrano in modo convergente che la pratica della lettura ad alta voce condotta dal docente, con regolarità e a partire da testi narrativi completi selezionati secondo criteri di ampiezza e varietà culturale, accompagnata da spazi di confronto in cui gli studenti possano esprimere liberamente interpretazioni e riflessioni personali, contribuisce alla costruzione di comunità di apprendimento più eque e maggiormente partecipate.

3. Materiali e procedura

Il presente studio mira a valutare l'efficacia delle pratiche di lettura ad alta voce condivisa nel potenziamento delle principali funzioni cognitive negli studenti della scuola secondaria di primo grado. Per misurare l'impatto dell'intervento, è stato utilizzato uno strumento ampiamente validato e standardizzato: il *Cognitive Assessment System – Second Edition (CAS-2)* (Naglieri, Das, 1997; Naglieri, Otero, 2017; 2018). Il CAS-2 è progettato per valutare il funzionamento cognitivo in bambini e adolescenti di età compresa tra 5 e 18 anni, non limitandosi a misurare la conoscenza acquisita, ma concentrandosi sui processi cognitivi fondamentali. Questo strumento rappresenta una misura dell'intelligenza correlata al successo scolastico, ponendo l'accento sulle abilità di ragionamento piuttosto che sulla semplice conoscenza di contenuti (Georgiou et al., 2020).

Lo strumento si fonda sulla teoria PASS dell'intelligenza (Lurija, 1973), che concepisce la cognizione come il prodotto dell'interazione di quattro processi interconnessi: Pianificazione, Attenzione, Simultaneità e Successione (Das, Naglieri, Kirby, 1994). La Pianificazione rappresenta i processi esecutivi mediante i quali gli individui sviluppano, selezionano e applicano strategie per risolvere problemi, monitorare le proprie prestazioni e regolare il comportamento in funzione delle richieste del compito; è strettamente associata all'autoregolazione, al comportamento orientato a obiettivi e al controllo metacognitivo. L'Attenzione riguarda la capacità di concentrarsi selettivamente su stimoli rilevanti, inibendo risposte a informazioni irrilevanti, e supporta concentrazione sostenuta e gestione delle risorse cognitive. La Simultaneità consiste nell'integrazione di elementi distinti in un insieme coerente, favorendo il riconoscimento di pattern, il

ragionamento spaziale e la comprensione di strutture concettuali e relazionali. La Successione implica l'organizzazione sequenziale degli stimoli, permettendo di elaborare le informazioni in ordine lineare. La teoria PASS offre un'alternativa ai tradizionali approcci all'intelligenza basati su test verbali, non verbali e quantitativi, fondandosi su unità funzionali che operano sinergicamente e sono necessarie per ogni tipo di attività mentale (Naglieri, Reardon, 1993).

La batteria CAS-2 include dodici subtest somministrati individualmente, con la possibilità di ottenere punteggi compositi e specifici per processo, consentendo la creazione di un profilo multidimensionale delle abilità cognitive degli studenti. La sua coerenza con la neuropsicologia luriana e la validazione empirica lo rendono particolarmente indicato per rilevare cambiamenti cognitivi derivanti da interventi pedagogici come la lettura ad alta voce condivisa (Batini et al., 2025; Batini et al., 2024). Inoltre, l'attenzione ai processi cognitivi piuttosto che ai contenuti incrementa l'equità culturale e l'applicabilità in contesti educativi eterogenei. Ogni scala PASS, così come il Punteggio Totale del CAS-2, produce un punteggio standard con media 100 e deviazione standard 15; il punteggio totale rappresenta una stima globale del funzionamento cognitivo, ottenuta aggregando in modo bilanciato i subtest PASS.

Questo contributo riguarda una delle tre implementazioni regionali del progetto nazionale PRIN *Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)*, concentrandosi sull'intervento svolto nella regione Emilia-Romagna. La ricerca ha coinvolto 185 studenti di scuole secondarie di primo grado di Parma e comuni limitrofi, suddivisi in due gruppi: un gruppo di controllo (N = 83), che ha proseguito le normali attività curriculari, e un gruppo sperimentale (N = 102), che ha partecipato a un programma quotidiano di lettura ad alta voce strutturato, sistematico e integrato nell'orario scolastico. Gli insegnanti del gruppo sperimentale hanno ricevuto formazione specifica sui fondamenti teorici e sulle procedure metodologiche dell'intervento e hanno implementato un programma narrativo caratterizzato da intensità, coerenza e aderenza ai principi progettuali.

Tutti i partecipanti sono stati valutati individualmente con il CAS-2 in tre momenti temporali: T0 (baseline, prima dell'intervento), T1 (subito dopo il training narrativo) e T2 (follow-up). La somministrazione è avvenuta in condizioni standardizzate da valutatori formati. Questo disegno longitudinale a più rilevazioni ha permesso di monitorare sia gli effetti immediati sia quelli sostenuti dell'intervento sulle prestazioni cognitive.

L'analisi statistica dell'efficacia del programma è stata condotta mediante ANOVA a misure ripetute 3*2, con il fattore *entro i soggetti* rappresentato dal tempo (T0, T1, T2) e il fattore *tra i soggetti* rappresentato dal gruppo di appartenenza (controllo vs sperimentale). L'interazione Tempo*Gruppo è stata il principale indicatore per verificare se le variazioni cognitive osservate nel tempo differissero significativamente tra i due gruppi, isolando così l'effetto specifico dell'intervento narrativo. Tutte le analisi sono state effettuate con SPSS Statistics, versione 27.0.

La sezione seguente descrive i pattern di cambiamento cognitivo nei tre momenti di valutazione e ne interpreta le implicazioni rispetto agli esiti ipotizzati.

4. Risultati

I risultati delle analisi statistiche forniscono supporto empirico all'efficacia dell'intervento narrativo nel miglioramento del funzionamento cognitivo degli studenti. Le statistiche descrittive relative al gruppo di controllo e al gruppo sperimentale, basate sui punteggi totali al CAS-2 nei tre momenti di valutazione (T0 – pre-intervento, T1 – post-intervento, T2 – follow-up), sono riportate nella Tabella 1.

Statistiche Descrittive				
	Gruppo	M	DS	N
CAS-2 _ T0	Controllo	93.12	11.17	83
	Sperimentale	87.85	11.96	102
	Totale	90.22	11.87	185
CAS-2 _ T1	Controllo	97.31	13.62	83
	Sperimentale	97.52	13.75	102
	Totale	97.43	13.66	185
CAS-2 _ T2	Controllo	99.37	15.13	83
	Sperimentale	101.96	13.69	102
	Totale	100.80	14.38	185

Tab. 1: Analisi descrittiva dei punteggi medi totali alla batteria CAS-2 del gruppo di controllo e del gruppo sperimentale ai tempi T0, T1 e T2

Come è possibile osservare nella Figura 1, alla baseline (T0) il gruppo sperimentale partiva da valori medi inferiori [M (DS) = 87,85 (11,96) vs M (DS) = 93,12 (11,17)], ma già a T1 aveva superato il gruppo di controllo [M (DS) = 97.52 (13.75) vs 97.31 (13.62)], consolidando il vantaggio a T2 [M (DS) = 101.96 (13.69) vs 99.37 (15,13)]. L'aumento medio complessivo è di +14,11 punti per il gruppo sperimentale e +6,25 per il controllo, con una differenza degli incrementi di 7,86 punti (Figura 2).

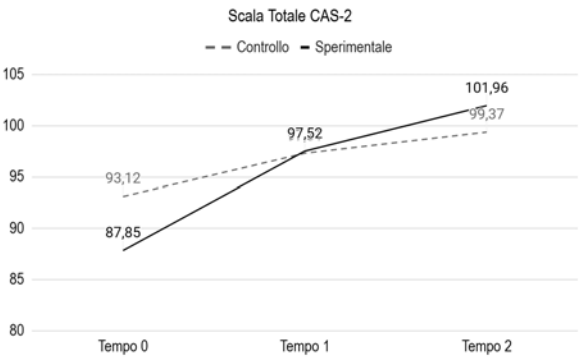


Fig. 1: Andamenti dei punteggi medi alla scala totale del CAS-2 del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo

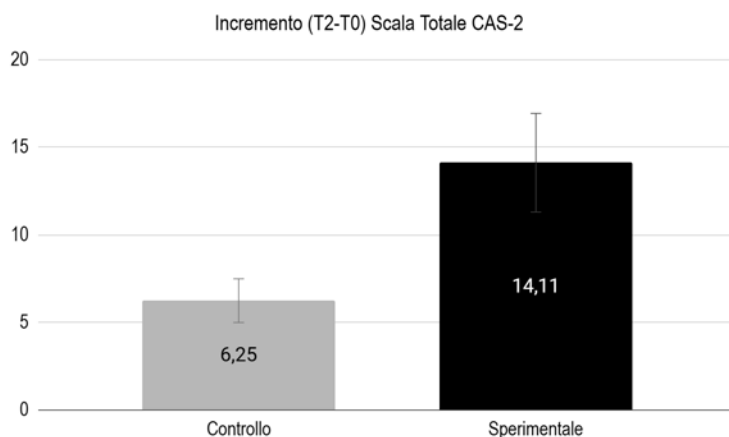


Fig. 2: Incremento medio (T2-T0) dei punteggi CAS-2 del gruppo Sperimentale e del gruppo di Controllo

Come evidenziato in Tabella 2, l'ANOVA a misure ripetute 3*2 ha mostrato un'interazione significativa Tempo*Gruppo, considerata l'indicatore cruciale dell'impatto dell'intervento ($F(2,182)=21.03$; $p < .001$; $\eta^2 = .188$; potenza osservata = 1.00), attestando una diversa traiettoria di crescita cognitiva nei due gruppi. Questa interazione indica che l'andamento delle prestazioni cognitive nel tempo è risultato significativamente differente tra i due gruppi, confermando l'impatto specifico e misurabile dell'intervento di lettura ad alta voce sul gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo.

Per verificare se tale effetto rimanesse significativo controllando le differenze iniziali, è stata condotta un'analisi della covarianza (ANCOVA) con il punteggio CAS-2 a T0 come covariata. L'analisi ha confermato un effetto significativo della covariata [$F(1,182)=919.81$, $p < .001$, $\eta^2 = .835$, potenza osservata = 1.00] e del Gruppo [$F(1,182) = 31.70$, $p < .001$, $\eta^2 = .148$, potenza osservata = 1.00], indicando che, a parità di livello iniziale, gli studenti del gruppo sperimentale hanno ottenuto punteggi a T2 significativamente superiori rispetto al gruppo di controllo.

Tempo*Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	21.03	0.00	.188	1

Tab. 2: Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 3*2 condotta sui punteggi ottenuti alla Scala Totale CAS-2

In sintesi, l'intervento produce un vantaggio cognitivo solido e crescente, evidenziando che la regolarità e la coerenza di applicazione del protocollo costituiscono condizioni fondamentali per massimizzare gli effetti. Il punteggio finale del gruppo sperimentale,

che partiva con un punteggio inferiore al gruppo di controllo, non solo raggiunge e supera quello dell'altro gruppo ma supera anche il valore convenzionale della media normativa, contribuendo così in modo diretto alle possibilità di accesso e controllo complessivo degli studenti e delle studentesse coinvolti alla loro esperienza formativa e a un miglior funzionamento cognitivo complessivo.

Accanto ai dati quantitativi ricavati dalla somministrazione della batteria CAS-2, si è voluto riportare, semplicemente a conferma, l'analisi qualitativa dei diari di bordo, compilati settimanalmente dai/dalle docenti, che ha consentito di esplorare i processi che accompagnano e sostengono gli esiti emersi sul piano neurocognitivo. I diari, pur non costituendo strumenti di misurazione standardizzata, si configurano come registrazioni riflessive che documentano l'andamento della pratica di lettura ad alta voce in classe e le dinamiche che essa attiva, consentendo di cogliere come tale esperienza venga concretamente vissuta, interpretata e progressivamente interiorizzata all'interno dei contesti scolastici, specie da parte degli insegnanti.

All'interno dei diari sono presenti diverse sezioni; in coerenza con gli obiettivi del presente studio, vengono qui presentati i dati relativi alle risposte fornite alla domanda a scelta multipla sui benefici osservati, in quanto direttamente pertinenti agli esiti cognitivi rilevati. Le risposte sono state aggregate mediante conteggio delle occorrenze ed espresse come percentuali sul totale delle opzioni selezionate.

L'analisi delle frequenze evidenzia un incremento della capacità attentiva e della tenuta del focus (20,75%), in coerenza con la traiettoria evolutiva rilevata attraverso le misurazioni neurocognitive standardizzate. Sono inoltre riportati un arricchimento lessicale e una maggiore padronanza linguistica (16,04%), nonché un aumento dell'interesse verso la lettura e della disponibilità all'ascolto prolungato (15,72%), indicatori di una progressiva interiorizzazione della pratica narrativa. Si osservano altresì miglioramenti nella comprensione del testo (14,47%) e nelle competenze socio-emotive (9,12%), affiancati da una partecipazione più stabile e consapevole alle attività (8,49%), da un rafforzamento della coesione del gruppo classe (4,72%) e da un consolidamento della relazione educativa (4,40%). Emergono inoltre riferimenti a possibilità di connessioni interdisciplinari (3,46%) e a progressi nella produzione scritta (2,83%).

Nel loro complesso, tali evidenze qualitative, estratte da risposte categoriali ricorrenti, convergono con il quadro delineato dai dati quantitativi, attestando che la lettura ad alta voce condivisa incide non solo sulle abilità cognitive, ma anche sulle dimensioni motivazionali, linguistiche e relazionali, contribuendo alla configurazione di contesti di apprendimento maggiormente partecipativi, inclusivi e orientati al successo formativo diffuso.

5. Conclusioni

I risultati emersi dallo studio confermano l'efficacia della lettura ad alta voce condivisa quale intervento in grado di incidere in modo significativo sui processi cognitivi degli studenti nella fascia d'età 11-14 anni. L'andamento differenziale delle traiettorie cognitive

osservate attraverso le misurazioni standardizzate evidenzia come l'esposizione quotidiana, sistematica e strutturata alla pratica narrativa, seguendo il metodo proposto, favorisca un potenziamento stabile delle abilità valutate, sostenendo la maturazione delle funzioni di pianificazione, attenzione, simultaneità e successione. Il mantenimento dei benefici nel follow-up a distanza evidenzia inoltre la non transitorietà degli effetti, suggerendo che l'intervento incida su processi di sviluppo con continuità nel tempo.

I dati qualitativi ricavati dai diari di bordo, attraverso l'analisi delle risposte alla sezione dedicata ai benefici osservati, prodotti dagli insegnanti, permettono di comprendere i processi che sostengono tali esiti. L'incremento della capacità attentiva, l'arricchimento lessicale, la maggiore disponibilità all'ascolto e al confronto, così come l'aumento della partecipazione attiva e della coesione del gruppo classe, indicano che il miglioramento cognitivo si sviluppa all'interno di trasformazioni progressive e più ampie, che coinvolgono la sfera motivazionale, relazionale e interazionale. In altri termini, l'evoluzione delle prestazioni cognitive non appare disgiunta da processi di partecipazione distribuita, attraverso i quali la classe si configura progressivamente come comunità che apprende.

Nel complesso, lo studio mostra come la lettura ad alta voce condivisa, quando realizzata secondo i criteri di quotidianità, sistematicità, intensità, progressione e bibliodiversità, operi come dispositivo trasversale capace di sostenere contemporaneamente lo sviluppo cognitivo e la qualità degli ambienti di apprendimento. In questa prospettiva, il metodo non si limita a potenziare abilità specifiche, ma contribuisce alla costruzione di contesti scolastici sicuri e inclusivi, nei quali l'accesso alle opportunità formative risulti più equo e sostenibile per tutti.

Le evidenze finora raccolte indicano come la lettura ad alta voce condivisa costituisca una pratica ad alta sostenibilità e trasferibilità, in grado di promuovere forme di sviluppo cognitivo e relazionale che risultano cruciali nella fascia d'età oggetto d'indagine. La sua integrazione stabile nel curriculum rappresenta, pertanto, un'opportunità significativa per la scuola che mira a costruire ambienti di apprendimento capaci di includere, valorizzare e sostenere la crescita di tutti e tutte.

Bibliografia

- Bartolucci M., Batini F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 235-242.
- Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini F. (a cura di) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Batini F., Bartolucci, M., Toti, G., Castano, E. (2025). Shared reading aloud fosters intelligence: Three cluster-randomized control trials in elementary and middle school. *Intelligence*, 108, 101896.
- Batini F., D'Autilia B., Barbisoni G., Toti G., (2024). Reading Aloud and the Use of CAS-2 Battery to Assess Cognitive Skills Improvement, *Education Research International*, 8868497.
- Batini F., Barbisoni G., Marchetta G. (2023). Shared reading aloud as a tool to improve integra-

- tion: an experiment in Porta Palazzo (Turin, Italy). *J-READING Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, 25-39.
- Corsini C., Batini F. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *Cadmo. Giornale italiano di pedagogia sperimentale*, 1, 45-60.
- Das J. P., Naglieri J. A., Kirby J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Allyn & Bacon.
- Duncan-Andrade J. M. R., Morrell E. (2008). *The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in urban schools*. Peter Lang.
- Georgiou G. K., Guo K., Naveenkumar N., Vieira A. P. A., Das J. P. (2020). PASS theory of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Intelligence*, 79, 101431.
- Lamsal H. L. (2024). Critical Pedagogy in Addressing Social Inequality and Promoting Social Justice in Education. *Advances*, 5(3), 77-83.
- Levinson M., Geron T., Brighthouse H. (2022). Conceptions of educational equity. *AERA Open*, 8, 23328584221121344.
- Lurija A. R. (1973). *The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology*. Basic Books.
- Naglieri J. A., Das J. P. (1997). *Cognitive assessment system*. Riverside Publishing.
- Naglieri J. A., Das J. P., Goldstein S. (2014). *Cognitive Assessment System—Second Edition (CAS2)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Naglieri J. A., Otero T. M. (2018). The Cognitive Assessment System – Second Edition. Contemporary Intellectual Assessment: *Theories, Tests, and Issues*, 452.
- Naglieri J. A., Otero T. M. (2017). *Essentials of CAS2 assessment*. John Wiley & Sons.
- Naglieri J. A., Reardon S. M. (1993). Traditional IQ is irrelevant to learning disabilities – intelligence is not. *Journal of learning disabilities*, 26(2), 127-133.
- Surian A., Candela V., Rutigliano M. A. (2022). Reading aloud to address the double inequality. *Effetti di lettura/Effects of reading*, 1(1), 076-093.
- Vannini I. (2023). La scuola di tutti e di tutte. Equità e qualità del sistema e professionalità dell'insegnante: un'analisi incompleta. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 25-34.

VI.2

Lettura ad alta voce condivisa: effetti su memoria, teoria della mente, processi di mentalizzazione e benefici socio-emotivi

Cristiano Corsini / Conny De Vincenzo / Isabella Pinto / Irene D. M. Scierri¹

1. La pratica della lettura ad alta voce condivisa per promuovere lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo

La lettura ad alta voce condivisa costituisce una pratica educativa e didattica che, sulla base di un crescente corpus di evidenze empiriche, si dimostra efficace nel promuovere lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei partecipanti, in tutte le fasce d'età (Batini, 2018, 2022; Batini et al., 2019; Nevo, Vaknin-Nusbaum, 2018; Tijms et al., 2018; Wright, Dunsmuir, 2019). La lettura ad alta voce condivisa si fonda sull'idea che l'atto della lettura, quando condiviso in un contesto dialogico e partecipativo, diventi un potente strumento di costruzione di significato, capace di intrecciare processi cognitivi e affettivi in un'esperienza relazionale, trasformativa ed equitativa (Batini, 2023).

All'interno del gruppo classe, la lettura ad alta voce non rappresenta soltanto un momento di esposizione linguistica o di fruizione estetica del testo, ma un'occasione per attivare processi di co-costruzione di conoscenza e di intersoggettività. L'interazione tra insegnante e studenti/studentesse, mediata dal testo narrativo, permette di elaborare collettivamente contenuti cognitivi, emozioni e vissuti, favorendo un apprendimento che coinvolge tanto la dimensione intellettuale quanto quella emotivo-relazionale. Tale processo si configura come un contesto privilegiato per lo sviluppo dell'empatia e della comprensione delle emozioni proprie e altrui (Aram, Shapira, 2012), nonché per l'acquisizione di competenze di mentalizzazione e di teoria della mente, ovvero la capacità di attribuire stati mentali a sé e agli altri (Kidd, Castano, 2013).

Dal punto di vista cognitivo, la lettura ad alta voce condivisa stimola l'attivazione di processi inferenziali, di comprensione profonda del testo e di memoria narrativa, sostenendo così lo sviluppo di funzioni cognitive superiori come l'attenzione, la pianificazione e la capacità di elaborare rappresentazioni mentali complesse (Bartolucci, Batini, 2020;

1 Il contributo è frutto di un lavoro congiunto; sono tuttavia attribuibili a Isabella Pinto i parr. 1 e 4.2, a Conny De Vincenzo i parr. 2 e 3, e a Irene D. M. Scierri il par. 4.1, mentre il par. 5 è da attribuire congiuntamente a tutte le autrici e all'autore. Cristiano Corsini è inoltre responsabile scientifico dell'Unità di Roma Tre del progetto PRIN.

Batini et al., 2025). Parallelamente, la dimensione condivisa dell'esperienza, tramite il processo di socializzazione, favorisce l'emergere di una consapevolezza emotiva più articolata, incoraggiando i partecipanti a riconoscere, esprimere e narrare le proprie esperienze interiori (Levorato, 2000). In tal senso, la lettura ad alta voce condivisa agisce come dispositivo pedagogico integrato, capace di armonizzare dimensioni cognitive, affettive e sociali attraverso la mediazione della parola e del racconto. L'efficacia della lettura ad alta voce condivisa può essere osservata sia in termini di risultati cognitivi misurabili – come il miglioramento delle competenze linguistiche, della memoria di lavoro e della comprensione del testo (Batini et al., 2020) – sia in termini di esiti socio-relazionali, come la coesione di gruppo, l'empatia e la disponibilità al confronto interpersonale (Batini et al., 2021).

2. Il progetto PRIN “Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)”

Il presente studio si inserisce all'interno del più ampio progetto PRIN “*Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)*”², una ricerca-azione finalizzata alla promozione di pratiche educative innovative volte a favorire l'inclusione e l'equità nei contesti scolastici. Nello specifico, il progetto si propone di contrastare l'abbandono scolastico precoce e di ampliare le opportunità di apprendimento attraverso la creazione di ambienti educativi accessibili, stimolanti e capaci di rispondere alle diverse esigenze formative di studenti e studentesse.

Muovendo dalle consolidate evidenze sull'efficacia della lettura ad alta voce condivisa nello sviluppo di capacità cognitive – quali attenzione, linguaggio e memoria – nonché nella promozione del benessere socio-emotivo e di un clima classe positivo (Bartolucci, Batini, 2020; Batini et al., 2020; Nevo, Vaknin-Nusbaum, 2018; Tijms et al., 2018; Wright, Dunsmuir, 2019), il progetto prevede l'integrazione sistematica della lettura ad alta voce condivisa nel curriculum della scuola secondaria di primo grado. Tale pratica mira a promuovere in modo congiunto lo sviluppo delle competenze cognitive e socio-emotive di ragazze e ragazzi. Gli effetti delle pratiche di lettura ad alta voce sono analizzati con specifico riferimento alla fascia d'età compresa tra gli 11 e i 14 anni, che rappresenta un periodo di sviluppo particolarmente sensibile rispetto al rischio di insuccesso scolastico e di abbandono degli studi e particolarmente cruciale per la messa in atto di iniziative di prevenzione (Batini, 2022; Batini, Corsini, 2024).

Il progetto PRIN ha previsto una prima fase dedicata alla formazione degli insegnanti sul metodo della lettura ad alta voce condivisa, seguita dalla realizzazione di training in-

2 Progetto finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU, nell'ambito del Bando PRIN 2022. Principal Investigator Prof. Federico Batini. CUP: J53D23011380006; Cod. Prog.: 2022HH4XNP.

tensivi di lettura ad alta voce condivisa, durante i quali gli insegnanti hanno realizzato cicli di lettura ad alta voce strutturati e intensivi nelle loro classi.

3. Materiali e metodi

3.1 Obiettivi dello studio

Sulla base di queste considerazioni, il contributo si propone di valutare gli effetti specifici delle pratiche di lettura ad alta voce condivisa su tre dimensioni cruciali: processi di mentalizzazione, la teoria della mente, intesa come capacità di riconoscere e attribuire stati mentali agli altri, e la memoria. Parallelamente, attraverso un'analisi qualitativa dei diari di bordo compilati dagli insegnanti, ci si propone di esplorare la percezione dei benefici della lettura ad alta voce, in particolare con riferimento alle dinamiche emotivo-relazionali del gruppo classe.

3.2 Campione e procedura

Il campione preso in esame è costituito da 160 studenti e studentesse delle classi prime e seconde di sei istituti comprensivi della provincia di Parma.

Il disegno di ricerca adottato è di tipo quasi-sperimentale. I partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi: un gruppo sperimentale composto da 78 studentesse e studenti che hanno partecipato al programma di lettura ad alta voce condivisa e un gruppo di controllo (82 studenti e studentesse) che ha proseguito con le consuete attività didattiche³.

Per valutare gli effetti dell'intervento, a tutti i partecipanti è stata somministrata una serie di strumenti standardizzati volti a rilevare le variabili target⁴, tra cui il *Reading the Mind in the Eyes Test* e l'*Imposing Memory Test* (IMT).

Le rilevazioni quantitative sono state effettuate in tre momenti differenti: all'inizio dell'anno scolastico (T0 = ottobre 2023), in prossimità della sua conclusione (T1 = aprile 2024) e alla ripresa dell'anno scolastico successivo (T2 = ottobre 2024), al fine di cogliere eventuali cambiamenti nel tempo.

Una sintesi descrittiva delle caratteristiche del campione è riportata in Tabella 1.

- 3 Come si vedrà nel paragrafo dedicato alla descrizione dei risultati, la numerosità dei due gruppi con riferimento ai due strumenti considerati non è la stessa.
- 4 Ai partecipanti sono stati somministrati diversi strumenti finalizzati, ad esempio, a valutare le funzioni cognitive di base, le capacità socio-emotive, la comprensione del testo.

Variabili	N (%) o M (DS)
Genere	
Ragazzi	51.2%
Ragazze	48.8%
Età	11.3 (0.72)

Tab. 1: Statistiche descrittive del campione

3.3 Strumenti

La capacità di mentalizzazione, la teoria della mente e le abilità di memoria sono state valutate con test standardizzati somministrati in classe, durante l'orario scolastico, da personale formato alla ricerca. La somministrazione è avvenuta in modalità collettiva, garantendo la compilazione individuale e l'indipendenza dei dati.

Gli strumenti utilizzati sono i seguenti:

1. *Reading the Mind in the Eyes Test* (Test degli Occhi) (Baron-Cohen et al., 2001; Vellante et al., 2013). Il test consente di valutare le abilità di teoria della mente e, in particolare, la capacità di riconoscere pensieri ed emozioni altrui attribuendo agli altri stati mentali complessi. È composto da 28 fotografie in bianco e nero raffiguranti solo la regione oculare di volti umani che eseguono diverse espressioni facciali. Per ciascuna immagine vengono proposte quattro descrizioni di stati mentali complessi (es. imbarazzo, diffidenza), tra le quali il partecipante deve selezionare quella che rappresenta in modo più appropriato ciò che la persona sta provando e pensando, integrando dunque informazioni visive, conoscenze sociali e capacità inferenziali.

2. *Imposing Memory Task* (IMT) (Kinderman et al., 1998; Valle et al., 2015). È un compito avanzato per la valutazione della teoria della mente e delle capacità di mentalizzazione. Lo strumento permette di esplorare la capacità di attribuire stati mentali agli altri, comprendendone intenzioni, emozioni e prospettive, e di analizzare il ruolo della memoria di lavoro nel recupero delle informazioni contestuali.

L'IMT è composto da cinque storie narrative: quattro descrivono situazioni sociali complesse che implicano l'elaborazione di stati mentali multipli dei personaggi, mentre una storia di controllo, incentrata su un solo personaggio, è destinata alla valutazione delle abilità mnestiche. Dopo la lettura di ciascuna storia vengono poste domande che presentano due alternative di risposta (una corretta e una errata) che consentono di valutare la comprensione delle intenzioni e delle prospettive dei personaggi, nonché la capacità di recuperare informazioni dalla memoria.

Le domande sono articolate su cinque livelli di complessità crescente, dal riconoscimento di un singolo stato mentale all'integrazione di stati mentali multipli interrelati.

Parallelamente agli strumenti quantitativi, sono stati utilizzati anche "diari di bordo" compilati dagli insegnanti, al fine di monitorare il percorso di lettura ad alta voce rea-

lizzato in classe e rilevare eventuali benefici emersi durante la realizzazione del training narrativo⁵.

4. Risultati

4.1 Valutazione degli effetti su mentalizzazione, memoria e teoria della mente

Mentalizzazione e memoria

Dopo aver verificato l'assenza di differenze significative a T0 tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, è stata condotta un'ANOVA a misure ripetute con due fattori: *Tempo* (T0, T1, T2) entro i soggetti e *Gruppo* (Sperimentale vs. Controllo) tra i soggetti. Dai risultati non emerge un'interazione significativa Tempo x Gruppo né nella scala mentalizzazione ($F = .806$; $p = .447$; $\eta^2 = .005$; Potenza osservata = .187), né nella scala di memoria ($F = 2.340$; $p = .101$; $\eta^2 = .015$; Potenza osservata = .459). La bassa potenza osservata, in particolare per la mentalizzazione, suggerisce che il test potrebbe non avere sufficiente sensibilità per rilevare differenze reali. L'osservazione dei grafici delle medie nel tempo mostra comunque un incremento maggiore nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, sia per mentalizzazione che per memoria (Figg. 1-2).

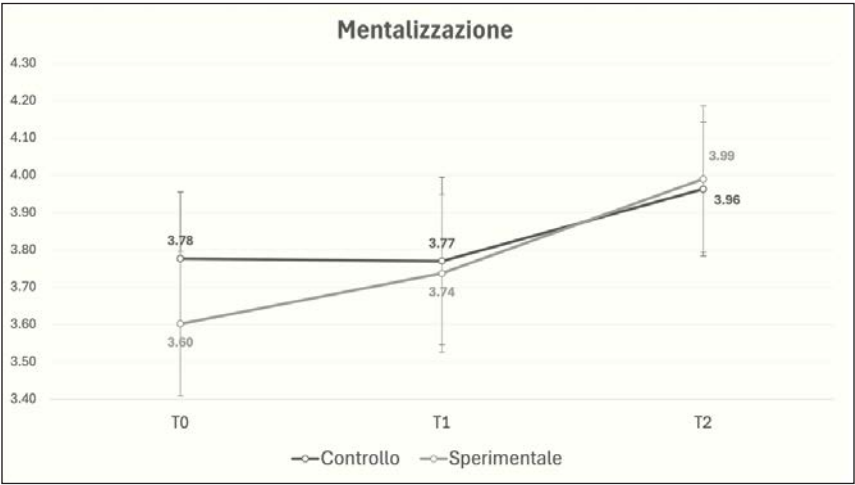


Fig. 1: Test IMT (Mentalizzazione) 3 Tempi
Note: Range scala: 0-5. Controllo N = 82; Sperimentale N = 78

5 Una descrizione più dettagliata degli strumenti qualitativi è fornita nel paragrafo 4.2.

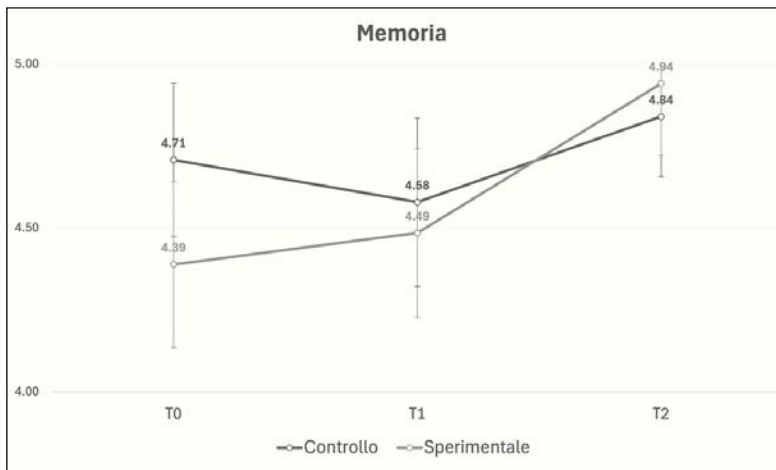


Fig. 2: Test IMT (Memoria) 3 Tempi
 Note: Range scala: 0-5. Controllo N = 82; Sperimentale N = 78

Per ridurre la variabilità associata ai tre livelli temporali, è stata condotta un'ANOVA 2x2 considerando solo T0 e T2. In questo caso, l'interazione Tempo x Gruppo risulta significativa per la memoria ($F = 5.773$; $p = .017$; $\eta^2 = .035$; Potenza osservata = .666), ma non per la mentalizzazione ($F = 1.636$; $p = .203$; $\eta^2 = .010$; Potenza osservata = .246). In particolare, il gruppo sperimentale registra un incremento nei punteggi di memoria rispetto al gruppo di controllo (Fig. 3), mentre per la mentalizzazione l'andamento è favorevole ma non statisticamente significativo (Fig. 4).

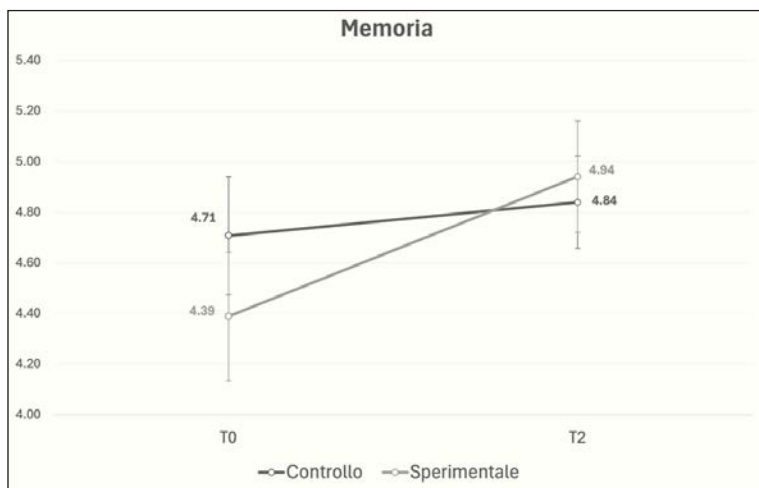


Fig. 3: Test IMT (Memoria) 2 Tempi
 Note: Range scala: 0-5. Controllo N = 82; Sperimentale N = 78

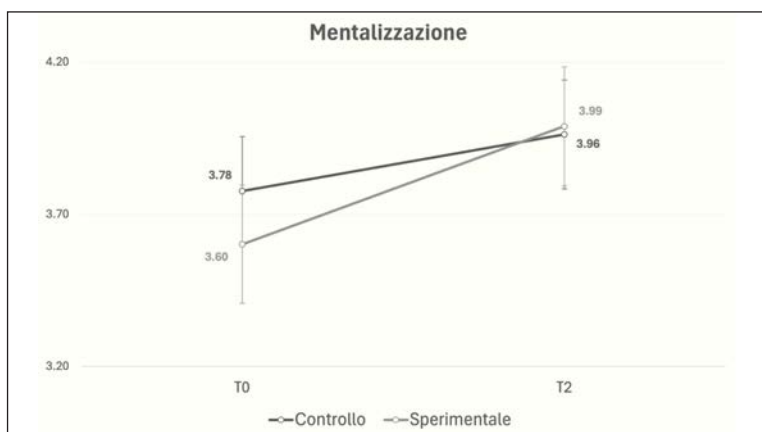


Fig. 4: Test IMT (Mentalizzazione) 2 Tempi
 Note: Range scala: 0-5. Controllo N = 82; Sperimentale N = 78

In sintesi, i risultati indicano che l'intervento ha avuto un impatto positivo soprattutto sulla memoria, mentre per la mentalizzazione si osservano tendenze di miglioramento che non raggiungono la significatività statistica.

Teoria della mente (ToM)

Anche per la ToM non si rilevano differenze significative tra i gruppi a T0. L'ANOVA a misure ripetute 3x2 non mostra un'interazione significativa Tempo x Gruppo ($F = 2.385$; $p = .094$; $\eta^2 = .015$; Potenza osservata = .480). Come per gli altri test, la potenza statistica appare non ottimale. L'osservazione dei grafici suggerisce tuttavia un incremento maggiore del gruppo sperimentale rispetto al controllo (Fig. 5).

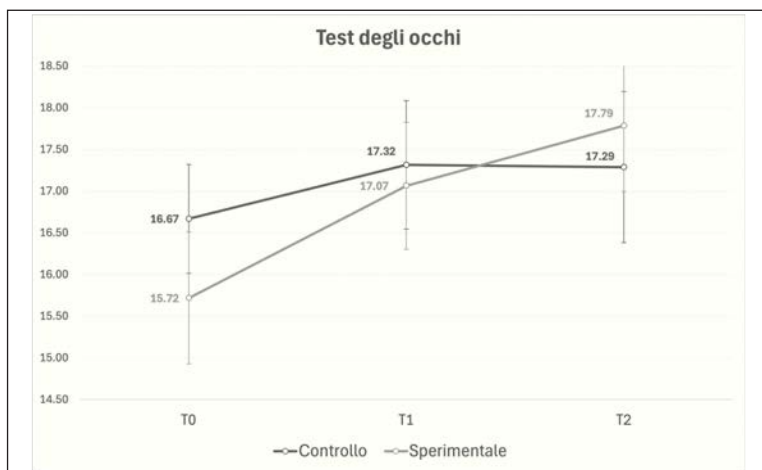


Fig. 5: Test degli occhi 3 Tempi
 Note: Range scala: 0-24. Controllo N = 85; Sperimentale N = 75

Quando l'analisi viene ridotta a un'ANOVA 2x2 (T0, T2), l'interazione Tempo x Gruppo risulta significativa ($F = 4.722$; $p = .031$; $\eta^2 = .029$; Potenza osservata = .579) (Fig. 6). Ciò evidenzia che il gruppo sperimentale migliora in misura maggiore rispetto al controllo nel riconoscimento di pensieri ed emozioni.

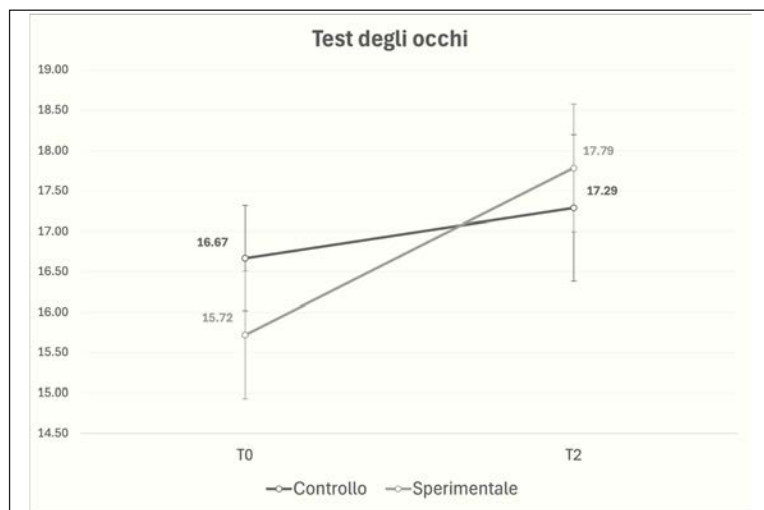


Fig. 6: Test degli occhi 2 Tempi
 Note: Range scala: 0-24. Controllo N = 85; Sperimentale N = 75

4.2 La percezione dei docenti: i diari di bordo

Il diario di bordo rappresenta uno strumento di documentazione e monitoraggio di grande rilevanza nei percorsi di formazione basati sulla lettura ad alta voce condivisa e, più in generale, nei contesti di sperimentazione educativa. Esso consente di rilevare in modo sistematico l'andamento del training narrativo, di individuare eventuali criticità e di registrare i progressi e i guadagni cognitivi, linguistici e socio-emotivi raggiunti dagli studenti e dalle studentesse lungo il percorso, secondo la percezione degli insegnanti (Carlotti et al., 2022; Morante et al., 2022; Petrucci et al., 2022; Batini, 2023). In questa prospettiva, il diario di bordo assume una funzione metariflessiva: non solo documenta l'esperienza, ma diventa esso stesso strumento di consapevolezza didattica, favorendo la riflessione continua degli insegnanti sulle pratiche educative adottate e sui processi di apprendimento osservati.

Il diario di bordo è uno strumento semi-strutturato, generalmente compilato con cadenza settimanale dagli insegnanti delle classi sperimentali, nel quale vengono annotati elementi relativi alle letture effettuate, agli strumenti utilizzati, alle dinamiche relazionali emerse e alle reazioni degli alunni e delle alunne. Tale modalità di registrazione sistematica consente di monitorare l'evoluzione dell'intervento didattico in itinere, permettendo aggiustamenti tempestivi e fondati su dati osservativi. Il diario di bordo, in questo senso,

svolge una duplice funzione: da un lato, costituisce un dispositivo di documentazione e memoria del percorso educativo, dall'altro, si configura come strumento di ricerca-azione, utile per raccogliere evidenze empiriche sulle trasformazioni cognitive e socio-emotive indotte dalla pratica della lettura ad alta voce.

L'analisi dei 389 diari di bordo compilati dagli insegnanti delle classi sperimentali ha permesso di evidenziare i benefici riscontrati durante l'implementazione del metodo. In ciascun diario, nella parte dedicata alla registrazione dei "Benefici riscontrati", era possibile selezionare fino a tre categorie, consentendo di documentare in modo multidimensionale i progressi cognitivi, mnemonici e socio-emotivi del corpo studentesco. In totale sono state analizzate 837 occorrenze, corrispondenti alle categorie selezionate nei diari di bordo (Fig. 7).

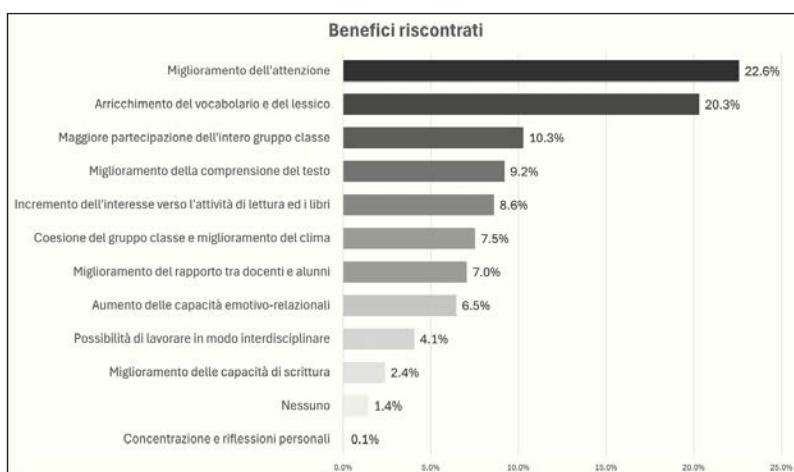


Fig. 7: Benefici riscontrati da parte degli insegnanti (Occorrenze = 837)

Tra i benefici più frequentemente segnalati, relativi allo sviluppo cognitivo e alla memoria, troviamo il miglioramento dell'attenzione (22.6% delle occorrenze), l'arricchimento del vocabolario e del lessico (20.3%) e la maggiore partecipazione dell'intero gruppo classe (10.3%). La comprensione del testo è stata indicata nel 9.2% delle occorrenze, mentre l'interesse verso l'attività di lettura e i libri nell'8.6%. Questi dati suggeriscono che la pratica favorisce l'attivazione di processi cognitivi complessi, il potenziamento della memoria narrativa e l'impegno attivo degli studenti nella fruizione del testo.

Parallelamente, l'analisi conferma la presenza di benefici socio-emotivi e di mentalizzazione, rilevabili in tre categorie principali: coesione del gruppo classe e miglioramento del clima (7.5%), miglioramento del rapporto tra docenti e alunni (7.0%) e aumento delle capacità emotivo-relazionali (6.5%). Questi risultati mostrano come la lettura ad alta voce condivisa stimoli anche la capacità di comprendere e regolare le emozioni proprie e altrui, favorendo empatia, riflessione interpersonale e consapevolezza relazionale.

La presenza di effetti socio-emotivi è ulteriormente confermata dall'incrocio con le osservazioni qualitative degli insegnanti (rilevate nelle risposte alle seguenti domande aperte – “Breve commento sull’esperienza settimanale”; “L’episodio più significativo della settimana / il commento che più ti ha colpito”): “Un’allieva è di colore e una ragazza mi ha avvicinata a fine lezione per esporre il suo timore che si offendesse” e “Interesse e partecipazione con l’esperienza drammatica della protagonista. Si sentono coinvolti e ciò favorisce l’EMPATIA”. Tali testimonianze evidenziano come la pratica stimoli riflessione emotiva e comprensione interpersonale, elementi chiave della mentalizzazione (Kidd, Castano, 2013; Levorato, 2000).

I risultati delle analisi dei diari di bordo, e dunque delle percezioni degli insegnanti, confermano benefici emotivo-relazionali significativi, anche se non sempre riferiti esplicitamente ai costrutti sperimentali. Tra gli effetti più ricorrenti emergono il miglioramento del clima di classe, il rafforzamento del rapporto tra docenti e studenti e l’aumento delle capacità emotivo-relazionali, suggerendo un impatto trasformativo della pratica nella quotidianità didattica. Si conferma al tempo stesso la rilevanza della documentazione tramite i diari di bordo come strumento di riflessione e monitoraggio (Batini, 2023; Carlotti et al., 2022; Morante et al., 2022; Petrucci et al., 2022).

5. Conclusioni

I risultati dello studio suggeriscono che l’intervento di lettura ad alta voce condivisa ha avuto un impatto positivo su alcune delle dimensioni indagate. In particolare, si rilevano miglioramenti statisticamente significativi nella memoria e nella teoria della mente, mentre per la mentalizzazione si osservano tendenze di crescita che non raggiungono la significatività statistica. Quest’ultimo dato potrebbe essere attribuito alla potenza statistica non ottimale o alla sensibilità degli strumenti utilizzati, suggerendo la necessità di ulteriori approfondimenti, da condurre su campioni più ampi e con strumenti più adatti a cogliere la variabilità individuale.

Accanto ai dati dei test standardizzati, le percezioni degli insegnanti, raccolte attraverso i diari di bordo, confermano la presenza di benefici emotivo-relazionali legati alla pratica, anche se non sempre riferiti in modo diretto ai costrutti analizzati sperimentalmente. Tra i benefici più frequentemente riportati figurano il miglioramento del clima di classe, il rafforzamento del rapporto tra docenti e studenti e l’aumento delle capacità emotivo-relazionali. Questi aspetti evidenziano la portata trasformativa della lettura ad alta voce condivisa, che sembra incidere non solo sugli apprendimenti ma anche sulla qualità delle interazioni in classe. Per comprendere più a fondo la natura di tali trasformazioni, sarà utile in futuro avviare ulteriori analisi di tipo qualitativo. In particolare, si potrà procedere con una revisione e un’analisi complessiva delle risposte alle domande aperte presenti nei diari di bordo (“Breve commento sull’esperienza settimanale”; “L’episodio più significativo della settimana / il commento che più ti ha colpito”), avvalendosi di strumenti innovativi come la metodologia LEX-NAP, sviluppata da Olivia Fialho (2024).

Nel complesso, i dati standardizzati e le percezioni dei docenti si integrano: da un

lato, evidenziano effetti specifici sulla memoria e sulla teoria della mente, dall'altro restituiscono un quadro più ampio sui benefici emotivi e relazionali.

La lettura ad alta voce condivisa si conferma dunque una pratica educativa promettente, in grado di sostenere lo sviluppo di competenze cognitive e socio-emotive nei contesti scolastici. Questi risultati incoraggiano a proseguire la sperimentazione e a promuovere un uso intenzionale della pratica non solo come strumento per l'apprendimento disciplinare, ma anche come leva educativa con ricadute significative sul benessere relazionale e personale degli studenti.

Bibliografia

- Aram D., Shapira R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista italiana di educazione familiare*, 2, 55-65.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Hill J., Raste Y., Plumb I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 42 (2), 241-251.
- Bartolucci M., Batini F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education*, 14 (3), 235-242.
- Batini F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills*. Firenze: Giunti.
- Batini F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini F. (a cura di). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: il Mulino.
- Batini F., Bartolucci M., Toti G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, 221, 121-134.
- Batini F., Bartolucci M., Toti G., Castano E. (2025). Shared reading aloud fosters intelligence: Three cluster-randomized control trials in elementary and middle school. *Intelligence*, 108, 101896.
- Batini F., Corsini C. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *Cadmo*, 1, 45-60.
- Batini F., D'Autilia B., Pera E., Lucchetti L., Toti G. (2020). Reading aloud and first language development: A systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 8 (12), 49-68.
- Batini F., Luperini V., Cei E., Izzo D., Toti G. (2021). The association between reading and emotional development: A systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9 (1), 12-50.
- Carlotti E., Petrucci L., Marazzita H., Ciurnelli B., Toti G. (2022). La lettura ad alta voce condivisa come metodo per stimolare l'attenzione e l'inclusione. Analisi comparativa dei dati emersi dai diari di bordo dei progetti "Ad Alta Voce Porta Palazzo" e "Lettrici e Lettori Forti". In F. Batini, G. Marchetta (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud Atti del Primo Convegno Scientifico Internazionale. Perugia, 1-2 dicembre 2022* (pp. 393-423). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fialho O. (2024). *Transformative Reading*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Kidd D.C., Castano E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342 (6156), 377-380.

- Kinderman P., Dunbar R., Bentall R.P. (1998). Theory-of-mind deficits and causal attributions. *British Journal of Psychology*, 89 (2), 191-204.
- Levorato M.C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: il Mulino.
- Morante S., Della Lena L., Marchetta G. (2022). I benefici della lettura ad alta voce nella scuola secondaria di I e II grado: le percezioni degli insegnanti attraverso i diari di bordo della terza annualità di “Leggere: Forte!”. *Effetti di lettura/Effects of reading*, 1 (2), 015-033.
- Nevo E., Vaknin-Nusbaum V. (2018). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. *Journal of early childhood literacy*, 18 (4), 545-569.
- Petrucchi L., Izzo D., Marazzita H., Toti G. (2022). Diario di Bordo e competenze socio-emotive: un’analisi descrittiva dei benefici emotivi nelle scuole primarie e secondarie della seconda annualità di “Leggere: Forte!”. In F. Batini, G. Marchetta (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud Atti del Primo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 1-2 dicembre 2022* (pp. 369-392). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tijms J., Stoop M.A., Pollock J.N. (2018). Bibliotherapeutic book club intervention to promote reading skills and social-emotional competencies in low SES community based high schools: A randomised controlled trial. *Journal of Research in Reading*, 41 (3), 525-545.
- Valle A., Massaro D., Castelli I., Marchetti A. (2015). Theory of Mind Development in Adolescence and Early Adulthood: The Growing Complexity of Recursive Thinking Ability. *Europe’s journal of psychology*, 11 (1), 112-124.
- Vellante M., Baron-Cohen S., Melis M., Marrone M., Petretto D.R., Masala C., Preti A. (2013). The “Reading the Mind in the Eyes” test: Systematic review of psychometric properties and a validation study in Italy. *Cognitive neuropsychiatry*, 18 (4), 326-354.
- Wright C.Z., Dunsmuir S. (2019). The effect of storytelling at school on children’s oral and written language abilities and self-perception. *Reading & Writing Quarterly*, 35 (2), 137-153.

VI.3

Partecipazione, interesse e socializzazione durante training di Lettura ad Alta Voce Condivisa in classe: analisi dell'engagement scolastico attraverso i diari di bordo

Mattia Iovita / Elia Carlotti / Agnese Rosati / Cristiano Corsini

1. Introduzione

La Lettura ad Alta Voce Condivisa è una metodologia didattica incentrata sulla lettura dialogata e quotidiana di storie e libri, elaborata ed attuata con lo scopo di sviluppare abilità cognitive, linguistiche e relazionali negli studenti e nelle studentesse. I suoi assunti metodologici stabiliscono linee guida per rendere tale sperimentazione applicabile in tutti i contesti scolastici, di ogni ordine e grado (Batini, 2023). In un contesto scolastico attuale chiamato alla riduzione delle disuguaglianze socio-economiche (De Anna, Ivaldi, 2025), la Lettura ad Alta Voce Condivisa si presenta come un valido strumento per promuovere l'equità cognitiva e per incentivare le dimensioni relazionali ed emotive all'interno delle classi (Batini, 2023; Batini et al., 2024), nonché come strategia didattica attuata al fine di contrastare l'abbandono scolastico (Batini, Corsini, 2024).

Questo articolo indaga gli effetti di tale metodo in una scuola secondaria di primo grado di Torino, analizzando alcune sezioni specifiche presenti nei diari di bordo compilati settimanalmente dalle insegnanti che aderiscono alla sperimentazione didattica. Per selezionare il campione dello studio, sono state considerate le classi aderenti al progetto *Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)*.

In particolare, l'analisi si è focalizzata sulle esperienze e sulle percezioni delle insegnanti coinvolte in un progetto attivo nel territorio torinese, ovvero *Ad Alta Voce – Porta Palazzo* (Surian, 2023). La particolarità del contesto entro cui si è sviluppata l'adesione al metodo della Lettura ad Alta Voce Condivisa ha influenzato la scelta del focus tematico di questo contributo. Di fatto, il quartiere Aurora/Porta Palazzo al quale appartiene la scuola secondaria di primo grado coinvolta nella sperimentazione, presenta caratteristiche uniche in termini socio-demografici. Come riporta un recente studio e intervento condotto da Save the Children per migliorare la qualità di vita giovanile nel quartiere, alcune criticità continuano a caratterizzare le scuole del territorio, in particolar modo il fenomeno del-

l'abbandono scolastico (superiore alla media cittadina) unito alle difficoltà connesse alle barriere linguistiche dovute alla diversa provenienza di studenti e studentesse⁶.

Come anticipato poc'anzi, l'analisi che presentiamo si è basata sull'utilizzo del diario di bordo da parte delle insegnanti di scuola secondaria di primo grado – nello specifico sono stati esaminati i diari raccolti tra novembre 2023 e maggio 2024. Utile come tramite fra ricerca e azione, il diario di bordo è uno strumento chiave nella pratica e nel monitoraggio della Lettura ad Alta Voce Condivisa in classe nonché parte integrante della metodologia: stimola le insegnanti nell'osservazione di differenti aspetti educativi e di apprendimento, consente loro di annotare le osservazioni legate al percorso dell'attività di lettura, di tenere traccia dei processi vissuti quotidianamente in classe e di documentare le loro esperienze (Toti et al., 2023).

2. Il diario di bordo: struttura, scopo e dati analizzati

In questo caso studio, il diario di bordo è proposto in versione digitale, compilabile attraverso un apposito modulo con cadenza settimanale. Prevede sezioni aperte (riflessione sull'esperienza settimanale del docente e commenti più significativi dei ragazzi e delle ragazze) e sezioni strutturate (domande sui benefici e sulle criticità osservate). La percezione del gradimento della classe, dell'attenzione e della partecipazione sono valutate mediante scale Likert a 7 punti. È stato progettato secondo una duplice funzione: *a)* guidare la riflessione del docente sulla pratica settimanale e *b)* produrre una documentazione sistematica dell'attività in classe. La registrazione delle letture svolte, dei tempi ad esse dedicati, di osservazioni, commenti significativi e la valutazione dell'attività forniscono un prezioso feedback sull'esperienza, utile a monitorare i cicli di lettura in classe. Pertanto, in un'ottica di triangolazione degli strumenti (Trinchero, Robasto, 2019), il diario di bordo si affianca all'ampio corpus di analisi quantitative che misurano il progresso degli studenti coinvolti nella Lettura ad Alta Voce Condivisa in classe nelle dimensioni cognitive, linguistiche, sociali, emotivo-relazionali (Batini, 2023). La ricerca pedagogica negli ultimi anni, infatti, ha valorizzato il diario di bordo come strumento capace di integrare prospettive personali e professionali degli insegnanti all'interno dei processi di apprendimento e partecipazione a sperimentazioni didattiche: riconosciuto come contributo fondamentale alla raccolta di dati sistematici sulle pratiche didattiche, in compendio ad altri dispositivi (Van Meerkerk, 2017), è altresì strumento di consapevolezza e metacognizione del docente sul proprio agire educativo e professionale (Tkavashvili, 2021).

L'analisi ha riguardato complessivamente 164 diari di bordo provenienti da 12 classi di un istituto comprensivo di Torino. La raccolta dati è stata costante nel tempo – nessuna classe ha registrato interruzioni superiori a due settimane consecutive – ma quantitativa

6 Save the Children (2025). *Porta Palazzo/Aurora Torino. Qui, un quartiere per crescere*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/piano-di-sviluppo-dell'infanzia-e-dell'adolescenza-porta-palazzoaurora> (consultato il 20 ottobre 2025).

vamente eterogenea, poiché alcune classi hanno compilato i moduli per 22 settimane, mentre altre hanno arrestato l'invio entro la decima. Gli item esaminati sono le scale Likert della sezione strutturata – rispettivamente “Livello medio di gradimento” [della classe], “Livello medio di interesse e partecipazione” (da qui in avanti, indicato anche come “partecipazione”), “Livello medio di attenzione” – e i commenti della sezione aperta, estendendo lo sguardo agli altri item per identificare ulteriori elementi di supporto all'interpretazione dei dati o rilevare incoerenze nella compilazione. Per garantire la comparabilità dei dati nell'analisi delle scale di valutazione, si è proceduto all'allineamento temporale dei contributi settimanali, assumendo come settimana 1 la data di riferimento del primo diario di bordo di ciascuna classe. Lo studio degli andamenti, accompagnato dall'analisi dei coefficienti di correlazione per ranghi Spearman (ρ_s) e Kendall (τ), è stata circoscritta alle prime 16 settimane, entro cui risultano ancora disponibili i contributi di almeno un terzo del campione totale delle classi partecipanti. Infine sono stati analizzati i commenti della sezione aperta, costituita dagli item “Breve commento sull'esperienza settimanale” e “L'episodio più significativo/il commento che più ti ha colpito”. I commenti permettono di fornire un contesto e quindi chiarire il significato delle valutazioni numeriche degli insegnanti, arricchendo le possibilità interpretative.

3. Analisi e discussione delle scale di valutazione

Gli andamenti medi delle scale di valutazione del gradimento, dell'attenzione e della partecipazione in classe sono rappresentati in Fig. 1.

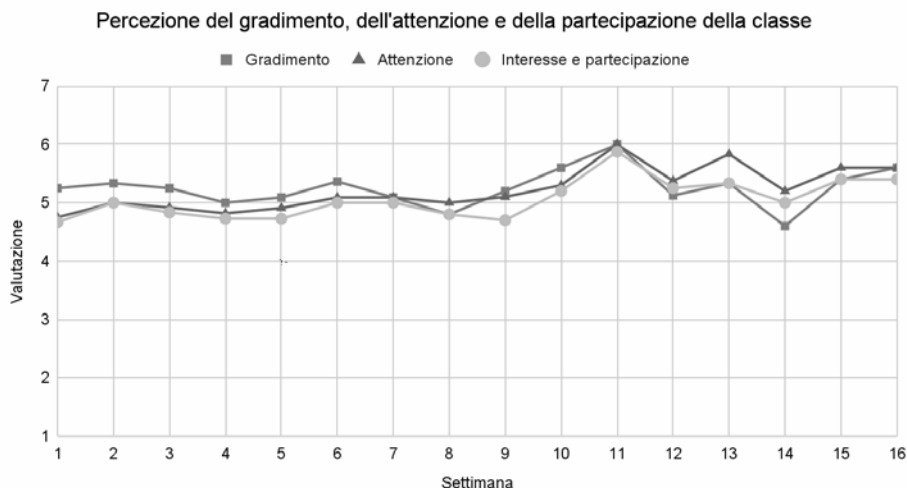


Fig. 1: Rappresentazione grafica dell'andamento delle scale di valutazione relative alla percezione degli insegnanti sul livello medio del gradimento, dell'attenzione e dell'interesse e partecipazione della classe

Di seguito, in Tabella 1, si presentano i risultati dell’analisi di correlazione per ranghi sulle medesime dimensioni, da cui emerge una correlazione significativa per ciascuna coppia di variabili ($p < 0,01$).

Coppia di variabili	Spearman (ρ_s)	Kendall (τ)
Gradimento/Attenzione	.800**	.745**
Attenzione/Partecipazione	.886**	.880**
Partecipazione/Gradimento	.850**	.780**

** $p < 0.01$ (2-tailed).

Tab. 1: Analisi di correlazione Spearman e Kendall sul livello medio di gradimento, attenzione e interesse e partecipazione della classe

L’analisi mostra correlazioni molto forti e statisticamente significative ($p < .01$) tra le tre dimensioni. Particolarmente elevata è la correlazione tra attenzione e partecipazione della classe (.886; .880), due variabili che sembrano muoversi quasi in parallelo. Tali risultati indicano che, nel contesto osservato, quando gli insegnanti percepiscono un maggiore gradimento dell’attività didattica, tendono anche a riconoscere livelli più alti di attenzione e partecipazione da parte degli studenti. La misurazione di un cluster affettivo, comportamentale e cognitivo con strumenti di valutazione e autovalutazione mediante scale Likert è prassi consolidata (Givvin et al., 2001; Hart et al., 2011), e queste componenti, in effetti, tendono a correlare sia nella percezione degli insegnanti, sia secondo gli stessi studenti.

Negli studi sull’apprendimento e sulla motivazione scolastica, l’*engagement* viene oggi concettualizzato come un costrutto multidimensionale, in grado di descrivere la qualità e l’intensità della partecipazione degli studenti ai processi educativi. Il modello proposto da Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) distingue tre dimensioni principali: affettiva, cognitiva e comportamentale, che nel presente studio trovano una corrispondenza diretta con gli indicatori utilizzati nel diario di bordo – gradimento, attenzione e partecipazione. Appleton, Christenson e Furlong (2008) hanno ampliato il modello, introducendo la nozione di facilitatori dell’*engagement*, ovvero quelle condizioni contestuali, ambientali e relazionali che favoriscono e sostengono la motivazione degli studenti. In tale prospettiva, la lettura ad alta voce condivisa può essere considerata un potente facilitatore, in quanto stimola il coinvolgimento emotivo, l’attenzione (Batini et al., 2024) e l’interazione sociale in classe.

La letteratura sull’*engagement* scolastico mostra in modo coerente che queste tre dimensioni non sono entità indipendenti, ma strettamente interconnesse tra loro. Ad esempio, Wang ed Eccles (2013) sostengono che l’*engagement* emotivo (*enjoyment*), cognitivo (attenzione, investimento mentale) e comportamentale (partecipazione attiva) tendano a co-presentarsi e a rinforzarsi reciprocamente secondo modelli che descrivono l’*engagement* come un sistema dinamico di interazioni bidirezionali tra le tre componenti (si veda anche Wang, Degol, 2014). Un’attività piacevole stimola l’impegno mentale e la con-

centrazione, che a loro volta incentivano la partecipazione attiva e la perseveranza. Tali processi sono coerenti con la Self-Determination Theory (SDT) (Ryan, Deci, 2020), secondo cui la soddisfazione dei bisogni psicologici fondamentali di competenza, autonomia e relazione favorisce una motivazione intrinseca più elevata, che si manifesta in una maggiore attenzione e coinvolgimento durante le attività scolastiche. A tal proposito, gli studi sulla motivazione percepita dagli insegnanti mostrano che la correlazione di queste dimensioni su valutazione del docente è più elevata della correlazione relativa alle autovalutazioni degli studenti stessi (Givvin et al., 2001). Gli insegnanti, infatti, tendono a percepire gli studenti come individualità coerenti, producendo giudizi globali. Ciò può dipendere da bias cognitivi, come l'*actor-observer bias*, per cui i comportamenti degli studenti vengono attribuiti a tratti stabili piuttosto che a situazioni contingenti, o l'effetto aspettativa dell'insegnante, che porta a interpretare i comportamenti futuri in coerenza con le convinzioni iniziali. Si consideri anche la contiguità tra gli item nel diario di bordo.

Nonostante dalla correlazione di queste valutazioni non si possano dedurre relazioni causali, le percezioni positive degli insegnanti possono produrre un impatto reale sul clima della classe e sull'apprendimento. I docenti, infatti, tendono a offrire più supporto, struttura e incoraggiamento agli studenti percepiti come motivati, mentre, al contrario, attribuzioni negative (ad esempio scarsa motivazione) possono generare comportamenti di frustrazione o feedback critici (Brandmiller et al., 2024; Wang, Hall, 2018). Secondo il modello proposto da Wang e colleghi (2018), tali percezioni si traducono progressivamente in profezie auto-avveranti: le aspettative iniziali dell'insegnante influenzano il comportamento, il quale modifica la percezione dello studente e, di conseguenza, i suoi livelli di autoefficacia, motivazione e rendimento.

Nel prossimo paragrafo verranno analizzati i commenti degli insegnanti, che permettono di comprendere più a fondo come questi processi si manifestino nella pratica quotidiana e come la lettura condivisa possa stimolare, in definitiva, maggiore socializzazione e benessere in classe.

4. Le voci del docente: il contributo dei commenti

Stabilito il valore della funzione autoregolativa del diario di bordo, si può considerare anche il suo aspetto documentativo. In particolare, si cerca di analizzare i commenti della sezione aperta per indagare quali elementi generano *engagement*, e in definitiva una maggiore partecipazione alla classe.

Gli insegnanti hanno compilato almeno un item facoltativo della sezione aperta in 132 moduli sul totale di 164 diari di bordo (80,5%). L'item "Breve commento sull'esperienza settimanale" è stato compilato nel 78,1% dei diari; "L'episodio più significativo/il commento che più ti ha colpito" nel 60,4%. La quantità di commenti ricevuti è sufficiente per affrontare una lettura critica delle testimonianze con l'obiettivo di ampliare la comprensione delle dinamiche interne alle singole classi. Se si escludono i commenti più generici, che si riducono a giudizi globali (ad es. "Positiva", "Ottima esperienza"), gli insegnanti descrivono situazioni e riportano riflessioni ricorrendo ai concetti di interesse,

di attenzione, di partecipazione. Di seguito, sono presentati alcuni commenti rappresentativi del corpus diaristico (in corsivo, l'insegnante riferisce il commento di uno studente).

Testimonianze di partecipazione delle voci "più silenziose".

- “Anche un ragazzino solitamente poco attento alla lettura ha manifestato interesse e ha chiesto spiegazioni per un’informazione del libro che gli era sfuggita”.
- “Un altro ragazzo, sempre taciturno e distaccato, ha partecipato alla socialità raccontando della prima volta che ha visto il mare, prendendo spunto da un passo del libro”.
- “Anche ragazzini stranieri che non avevano mai parlato, commentano le monellerie della protagonista da bambina e dicono che cosa facevano loro da piccoli”.
- “Un ragazzino che parla poco l’italiano è stato il primo ad intervenire durante la socializzazione”.

Testimonianze di immedesimazione, coinvolgimento e gradimento della lettura.

- *“Mi riconosco in alcuni comportamenti del protagonista e questo mi aiuta ad accettare le mie difficoltà”.*
- *“Pensavo che la fantascienza non mi piacesse, ma questo libro mi ha fatto cambiare idea”.*
- “Il romanzo entusiasma, diverte e commuove. Consultano la cartina per seguire le tappe del viaggio attraverso gli USA e cercano notizie sulle città meno note”.
- *“I personaggi sono originali e descritti così bene che mi sembra di vederli”.*

Testimonianze di condivisione e confronto su temi sensibili.

- “Due alunni* si sono riconosciuti in un episodio del romanzo e hanno spontaneamente condiviso nel gruppo racconti di esperienze familiari problematiche”.
- “Si è aperto un dibattito in classe sul bullismo”.
- “Nel testo c’era un riferimento alla pedofilia e ci siamo dovuti interrompere perché i ragazzi volevano sapere di più sull’argomento. Una ragazza ha raccontato che pochi giorni prima un signore la stava seguendo per strada”.
- “Da uno spunto del libro sulla differenza tra famiglie ricche e famiglie povere si è passati a parlare di esperienze personali degli alunni e delle alunne”.

Gli studenti manifestano segni inequivocabili di interesse. Spesso “sono i ragazzi stessi a richiedere di leggere” e talvolta hanno chiesto di “sacrificare parte dell’intervallo” per non interrompere la lettura. L’interesse e il gradimento sono strettamente interconnessi, come suggerito dalle scale di valutazione, ma è grazie ai commenti che si può comprendere meglio quali fattori possono generare un feedback positivo di desiderio della lettura. Si nota infatti che il gradimento è spesso legato all’immedesimazione. Alcuni studenti si

sono identificati nei personaggi delle storie lette e hanno ritrovato situazioni scolastiche e relazionali in cui potevano rispecchiarsi, stimolando anche riflessioni autocritiche. L'ascolto attivo, "con partecipazione emotiva ed empatica", ha trasportato gli studenti nella condizione del protagonista, "immaginando le proprie reazioni". Il principio della bibliovarietà (Batini, 2023) è stato un fattore cruciale nel generare immedesimazione, proponendo un'estesa varietà di personaggi caratterizzati da tratti riconoscibili. (Altri tratti dell'identità dei personaggi, come la provenienza, le sembianze e la natura non umana, sono più distanti e contribuiscono a creare l'ampio orizzonte di diversità a cui ambisce la bibliovarietà.) Sono stati affrontati i pregiudizi sui generi letterari e sono state riviste le proprie preferenze. I romanzi gialli e le storie del terrore sembrano essere particolarmente apprezzati. Gli alunni amano "immergersi nel processo deduttivo" per risolvere il caso e si divertono a "individuare gli indizi". Anche le graphic novel hanno avuto "un impatto positivo".

Ma non è soltanto l'elemento ludico ciò che favorisce la partecipazione e le interazioni. La socializzazione è passata attraverso anche la condivisione di esperienze personali e il confronto su temi sensibili. Il clima di fiducia generato dal coinvolgimento emotivo ha permesso l'apertura a discussioni su temi sensibili e complessi, come razzismo, bullismo, adolescenza e questioni esistenziali (vita, morte, spiritualità). Le storie hanno facilitato la condivisione di esperienze personali, creando un canale comunicativo che trae vantaggio dalla diversità dei punti di vista – diversità che, come detto, è un tratto distintivo del contesto del caso studio. Tra i benefici delle dinamiche di condivisione e socializzazione si riportano maggiore empatia e sensibilità verso gli altri. In primo luogo, la lettura è diventata un "collante" per il gruppo classe, migliorando il clima generale e rafforzando i legami tra compagni.

La classe, che partiva da una situazione non rosea all'inizio, ha in questi mesi migliorato in generale il clima al suo interno. La lettura ha fatto da collante in queste settimane: seppur non continua, è stata da stimolo per molti membri del gruppo.

In secondo luogo, creando uno spazio sicuro per il dialogo, si incoraggiano anche gli studenti più taciturni o con difficoltà linguistiche a partecipare attivamente, condividendo esperienze personali e contribuendo a una crescita collettiva basata sull'ascolto e la comprensione reciproca. Le voci "più silenziose" sono contraddistinte da ostacoli comunicativi che limitano la socializzazione e il confronto durante le lezioni ordinarie: tra questi si identificano i fattori meramente caratteriali (come la timidezza) e le barriere linguistiche. Il problema della lingua, che caratterizza il contesto del caso studio, è causa di marginalizzazione in classe, in particolare per quegli studenti che non parlano la lingua di istruzione o la padroneggiano in misura limitata. A titolo esemplificativo, uno studio su 2.328 ragazzi immigrati in Italia ha mostrato che la competenza nella lingua nazionale predice significativamente il livello di inclusione sociale tra coetanei (Cavicchiolo et al., 2023). Inoltre, secondo Carrion-Martinez e colleghi (2021), pratiche educative inclusive che promuovono la partecipazione attiva e relazioni positive in classe contribuiscono al miglioramento delle competenze linguistiche e dei risultati scolastici. In quest'ottica, la lettura ad alta voce potrebbe instaurare un processo di reciproca crescita tra socializzazione e padronanza della lingua.

Alla luce delle prospettive teorico-empiriche descritte nel paragrafo 3, è ipotizzabile che la lettura ad alta voce condivisa stabilisca un contesto che facilita la soddisfazione dei bisogni descritti dalla SDT: offre agli studenti varietà narrativa e personaggi riconoscibili (relazione), stimoli cognitivi attraverso la comprensione di testi progressivamente più complessi (competenza) e spazi di autonomia nella discussione e interpretazione collettiva dei testi. Di conseguenza, gli insegnanti percepiscono un maggiore gradimento, accompagnato da un incremento di attenzione e partecipazione. Le correlazioni tra le dimensioni dell'*engagement* rifletterebero dunque una dinamica sistemica, in cui il piacere dell'attività alimenta la concentrazione e questa, a sua volta, la partecipazione.

5. Conclusione

Questo contributo mostra come tutte le dimensioni analizzate suggeriscono un impatto positivo dell'esperienza della lettura ad alta voce in classe. La maggior parte dei docenti coinvolti riporta un alto livello di gradimento dell'attività di lettura da parte dei ragazzi e delle ragazze, un'elevata disposizione all'ascolto delle storie lette e buoni livelli di attenzione, dati che si riflettono su un alto coinvolgimento dei ragazzi e delle ragazze nella pratica sperimentale. Gli insegnanti percepiscono anche marcati livelli medi di interesse mostrato dagli alunni e dalle alunne nei confronti della lettura ad alta voce e quindi un certo livello di partecipazione, reso esplicito anche dalla frequenza di commenti e interventi da parte degli studenti e delle studentesse. Questo aspetto è emerso, come mostrato in precedenza, dalle testimonianze di alcune insegnanti che hanno riportato il potenziale inclusivo di tale pratica, annotando come ragazzi e ragazze tendenzialmente silenziosi o poco partecipi riescono a intervenire con commenti durante le fasi di socializzazione. Questo effetto positivo legato all'inclusione e alle dimostrazioni di interesse e attenzione può essere collegato al gradimento della classe all'attività di lettura percepita dalle insegnanti. La letteratura conferma che le percezioni degli insegnanti su gradimento, attenzione e partecipazione tendono a correlare, ma invita anche alla cautela nel trarre inferenze causali. Bias di risposta, effetto alone e la struttura stessa degli strumenti possono contribuire alle correlazioni osservate. Tuttavia, il fatto che percezioni positive predicano esiti migliori in termini di *engagement* e comportamento prosociale suggerisce che esse costituiscano una risorsa importante per il benessere scolastico. Da questo punto di vista, il diario di bordo manifesta il suo valore autoregolativo: promuove una riflessione consapevole sull'osservazione della classe e incoraggia la messa in discussione delle proprie percezioni.

Il gradimento è strettamente connesso alle scelte bibliografiche e diverse testimonianze raccolte accertano che la classe reagisce molto positivamente a questa pratica se le storie che vengono proposte riescono a agganciare il loro vissuto. In questo senso la lettura diviene strumento per riflettere i loro vissuti emotivi, in grado di facilitare processi di immedesimazione con i personaggi stimolando la condivisione di esperienze personali nel contesto classe.

Altre testimonianze pervenute tramite i diari di bordo consentono di considerare questa metodologia come strumento utile per contrastare le barriere linguistiche intrinseche nel contesto preso in esame. L'elemento della mancanza di valutazione all'interno dell'attività di lettura agevola un clima atipico nel contesto classe, capace di incentivare all'esposizione anche i soggetti che inizialmente non possiedono la stessa dimestichezza linguistica dei parlanti con italiano come lingua madre.

Coscienti in merito alla dimensione ristretta del campione preso in esame e del numero relativamente basso di diari analizzati, crediamo possa essere interessante nell'ottica di ricerche future poter allargare ed estendere l'analisi riguardante esperienze di lettura con focus specifico su partecipazione e interesse da parte delle classi coinvolte, per rafforzare attraverso il racconto della prassi settimanale delle insegnanti l'idea secondo cui questa metodologia può essere concepita a tutti gli effetti come didattica inclusiva.

Bibliografia

- Appleton J. J., Christenson S. L., Furlong M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Batini F. (a cura di). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Batini F., Corsini C. (2024). Prevenire la dispersione scolastica con la lettura ad alta voce condivisa nelle scuole secondarie di primo grado. *Cadmo*, 1, 45-60. <https://doi.org/10.3280/cad2024-001004>.
- Batini F., Barbisoni G., Marchetta G. (2023). Shared reading aloud as a tool to improve integration: an experiment in Porta Palazzo (Turin, Italy). *J-READING Journal of Research and Didactics in Geography*, 1.
- Batini F., D'Autilia B., Barbisoni G., Toti G. (2024). Reading aloud and the use of CAS-2 battery to assess cognitive skills improvement. *Education Research International*, 2024, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2024/8868497>.
- Brandmiller C., Schnitzler K., Dumont H. (2024). Teacher perceptions of student motivation and engagement: Longitudinal associations with student outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 1397-1420. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00741-1>
- Carrión-Martínez J. J., Ciaccio S., Fernández-Martínez M. D. M., Hernández-Garre C. M., Pérez-Esteban M. D. (2021). The socio-educational adaptation of secondary school migrant students in Sicily: migrant generation, school linguistic mediation and teacher proactivity factors. *Social Sciences*, 10(7), 269.
- Cavicchiolo E., Manganeli S., Bianchi D., Biasi V., Lucidi F., Girelli L., Alivernini F. (2023). Social inclusion of immigrant children at school: The impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 146-166.
- De Anna M., Ivaldi E. (2025). Multidimensional Educational Inequality in Italy: A Stacking-Based Approach for Gender and Territorial Analysis. *Sustainability*, 17(14), 6243. <https://doi.org/10.3390/su17146243>.

- Fredricks J. A., Blumenfeld P. C., Paris A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Givvin K. B., Stipek D. J., Salmon J. M., MacGyvers V. L. (2001). In the eyes of the beholder: Students' and teachers' judgments of students' motivation. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 321-331.
- Hart S. R., Stewart K., Jimerson S. R. (2011). The student engagement in schools questionnaire (SESQ) and the teacher engagement report form-new (TERF-N): Examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology*, 15(1), 67-79.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Surian A. (2023). La diversità culturale e la lettura ad alta voce in classe. In Batini F., Marchetta G. (2023, a cura di). La lettura ad alta voce condivisa. Atti del primo Convegno Scientifico Internazionale. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Tkavashvili E. (2021). The impact of teacher professional diary on their reflective, communicative and professional skills. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(2), 273-295. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.273>
- Toti G., Candela V., Pera E., Batini F. (2023). Reading aloud in primary school: Analysis of the results of an action-research project through the tool of the logbook. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*. 18(1), 159-180. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15652>
- Trinchero R., Robasto D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Van Meerkerk E. (2017). Teacher logbooks and professional development. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917735255>
- Wang M. T., Eccles J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wang M. T., Degol J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137-143.
- Wang H., Hall N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, 2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Wang S., Rubie-Davies C. M., Meissel K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179.

VI.4

Effetti della Lettura ad Alta Voce Condivisa sulle abilità di attenzione nelle scuole secondarie di I grado.

Analisi comparativa quali-quantitativa tra diari di bordo e punteggi standardizzati

Heidi Marazzita / Sara Arena / Giulia Barbisoni / Mina De Santis, Federico Batini

1. Introduzione

La lettura ad alta voce condivisa rappresenta una metodologia educativa che negli ultimi anni ha suscitato crescente interesse nel panorama della ricerca pedagogica ed educativa, in virtù dei suoi molteplici benefici sul piano cognitivo, socio-emotivo e relazionale. Numerosi studi (Batini, 2023; Batini et al., 2024a; Carlotti et al., 2023) hanno evidenziato come la pratica sistematica della lettura in classe favorisca l'attenzione, la memoria e il benessere complessivo del gruppo, generando al contempo un clima positivo e inclusivo.

In questo quadro si colloca il progetto PRIN *Aloud! Reading aloud to stop the decline of reading literacy in the secondary schools (middle school)*, che adotta la lettura ad alta voce condivisa come strumento per contrastare la dispersione scolastica e promuovere opportunità di apprendimento eque e inclusive.

Il progetto *Aloud!* si è sviluppato su due annualità consecutive (2023–2025), coinvolgendo studenti e docenti delle scuole secondarie di I grado del territorio del Capo di Leuca, con l'obiettivo di indagare gli effetti della lettura ad alta voce condivisa sulle abilità attentive e relazionali.

Il presente studio si concentra sugli effetti della lettura ad alta voce condivisa sulle abilità attentive degli studenti, attraverso un approccio comparativo quali-quantitativo. Da un lato, l'analisi dei diari di bordo redatti dagli insegnanti ha permesso di raccogliere percezioni, osservazioni e vissuti legati all'intervento e di mettere in evidenza miglioramenti osservabili sul piano attentivo, relazionale ed emotivo; dall'altro, la somministrazione del *Cognitive Assessment System – Second Edition* (CAS-2; Naglieri et al., 2014) ha offerto una misura standardizzata del potenziamento attentivo. L'obiettivo è stato quello di verificare la coerenza tra i due livelli di indagine, integrando dati soggettivi e oggettivi in un quadro interpretativo unitario e longitudinalmente coerente.

2. Quadro teorico e obiettivi

La metodologia della lettura ad alta voce condivisa costituisce la cornice di riferimento del presente studio. Si tratta di un approccio strutturato che si fonda su principi di sistematicità, frequenza, intensità, progressività, bibliovarietà e che valorizza al contempo la documentazione e la socializzazione come strumenti per promuovere partecipazione, equità e benessere in classe (Batini, 2023). L'attività quotidiana di lettura, condotta in modo continuativo dall'insegnante, favorisce il potenziamento delle funzioni attentive e cognitive, stimolando processi di concentrazione sostenuta, ascolto attivo e regolazione emotiva.

All'interno di questo quadro metodologico, la ricerca si propone di indagare gli effetti della lettura ad alta voce condivisa sullo sviluppo delle abilità attentive negli studenti della scuola secondaria di primo grado, verificando attraverso la somministrazione di una batteria standardizzata (CAS-2) la presenza di miglioramenti significativi legati all'intervento. Parallelamente, l'analisi qualitativa dei diari di bordo consente di cogliere la percezione dei docenti rispetto ai cambiamenti osservati in termini di attenzione, partecipazione e clima di classe, al fine di mettere in relazione i dati oggettivi con le evidenze esperienziali. Lo studio intende così contribuire alla comprensione del potenziale formativo di una metodologia orientata all'equità, capace di incidere sia sulle competenze cognitive sia sulle dimensioni relazionali e motivazionali.

3. Metodologia

3.1 Disegno dello studio e campione

Il progetto, articolato su due annualità consecutive (2023/2024–2024/2025), ha previsto in entrambe le edizioni la raccolta integrata di dati qualitativi e quantitativi, finalizzata ad indagare gli effetti della lettura ad alta voce condivisa sulle abilità attentive, relazionali ed emotive degli studenti della scuola secondaria di I grado.

Nel presente studio vengono presentati nello specifico i risultati dell'analisi qualitativa condotta sui diari di bordo redatti dagli insegnanti durante le due annualità (a partire da febbraio 2024) e i risultati dell'analisi quantitativa riferiti all'ultima fase di rilevazione effettuata nella seconda annualità tramite la somministrazione della batteria *Cognitive Assessment System (Second Edition)* - CAS-2 (Tempo 0 = ottobre 2024; Tempo 1 = aprile 2025), al fine di verificare e confermare le evidenze emerse nella fase di analisi qualitativa. Questa impostazione consente di integrare la prospettiva soggettiva dei docenti con misurazioni oggettive delle abilità attentive, offrendo una lettura coerente e complementare degli effetti della pratica di lettura nel tempo.

Il presente studio ha coinvolto un totale di 103 studenti afferenti alla scuola secondaria di I grado del territorio del Capo di Leuca. I partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi: il gruppo sperimentale, composto da 48 studenti (afferenti a 4 classi), ha preso parte a un percorso di lettura ad alta voce condivisa, realizzato quotidianamente per una durata

di circa 16 settimane nella seconda annualità del progetto; il gruppo di controllo, costituito da 55 studenti (afferenti a 4 classi), ha invece proseguito con le consuete attività curriculari, senza la partecipazione al training narrativo. Da queste 4 classi del gruppo sperimentale proviene anche l'intero corpus dei dati qualitativi (i diari di bordo) analizzato nel presente studio. Nella tabella 1 è riportata la descrizione del campione.

	Controllo	Sperimentale
N	55	48
N classes	4	4
Average Age	12,3	12,1
Sex (males/females)	25/30	28/20

Tab. 1: Descrizione del campione

La somministrazione della batteria CAS-2 è avvenuta in due momenti distinti: un primo rilevamento (T0) prima dell'avvio dell'intervento di lettura ad alta voce condivisa e un secondo (T1) al termine delle settimane di attività. Questo disegno ha consentito di valutare eventuali variazioni nelle abilità attentive in relazione all'esposizione all'intervento.

Per l'analisi dei dati è stata adottata un'Anova a Misure Ripetute (RM ANOVA) 2*2, che ha considerato come variabili: il Tempo (T0, T1) quale fattore *entro i soggetti* e il Gruppo (sperimentale, controllo) quale fattore *tra i soggetti*. Tale procedura statistica ha permesso di verificare l'interazione tra tempo e gruppo, fornendo un'indicazione sull'efficacia specifica dell'intervento di lettura ad alta voce condivisa nel potenziamento delle abilità attentive.

3.2 Strumenti di raccolta dati

La raccolta dei dati si è basata sull'integrazione di strumenti qualitativi e quantitativi. Dal punto di vista qualitativo, è stato analizzato un corpus totale di 108 diari di bordo, compilati settimanalmente dagli insegnanti delle classi del gruppo sperimentale. Di questi, 53 diari afferiscono alla prima annualità (2023/2024) e 55 diari alla seconda annualità (2024/2025). Questo strumento, riconosciuto in diversi studi come un valido dispositivo per documentare percezioni e osservazioni sui cambiamenti degli studenti, oltre che come guida e supporto nella pratica quotidiana di lettura (Petrucci et al., 2023; Morante et al., 2022), si è rivelato prezioso anche nella presente ricerca per registrare variazioni nelle capacità attentive, nei livelli di concentrazione, nelle capacità mnemoniche, nelle dinamiche relazionali, nel benessere complessivo e nel clima della classe.

Per questa rilevazione è stato predisposto un diario di bordo semi-strutturato, concepito con una duplice funzione: da un lato, sostenere il processo riflessivo dei docenti, fa-

vorendo un adattamento progressivo e consapevole delle pratiche didattiche; dall'altro, documentare in modo sistematico gli esiti dell'intervento (Batini et al., 2024a).

Il diario, compilato in formato digitale tramite modulo Google, si articola in quattro sezioni:

- Dati cronologici, anagrafici, di contesto e di documentazione delle attività, comprendenti informazioni su scuola, classe, settimana, numero di partecipanti e durata delle letture.
- Scale Likert di autovalutazione (0–7) su attenzione, partecipazione, manifestazioni verbali, gradimento, stato emotivo del docente, efficacia complessiva e criticità.
- Domande chiuse di autoriflessione sugli effetti dell'attività e sui benefici percepiti (attenzione, motivazione, clima, benessere), utili a mappare ricorrenze e pattern comuni.
- Domande aperte, dedicate a episodi significativi e commenti liberi, che costituiscono il cuore della riflessione metacognitiva e permettono di individuare strategie di miglioramento.

Dal punto di vista quantitativo, per la valutazione delle abilità attentive è stata impiegata la batteria *Cognitive Assessment System – Second Edition* (CAS-2; Naglieri & Das, 1997; Naglieri & Otero, 2018), elaborata sulla base della teoria PASS (*Planning, Attention, Simultaneous, Successive*) di Lurija. Questo strumento consente di misurare quattro processi cognitivi fondamentali – Pianificazione, Attenzione, Simultaneità e Successione – attraverso 12 subtest. In questo studio il focus è stato rivolto specificamente alla sottoscala *Attenzione*, finalizzata a misurare la capacità di dirigere selettivamente il focus attentivo su uno stimolo, inibendo al contempo l'elaborazione di stimoli distraenti. Diversi studi recenti hanno confermato l'efficacia del CAS-2 come strumento sensibile per valutare i cambiamenti cognitivi legati ad interventi educativi, inclusi quelli basati sulla lettura ad alta voce condivisa (Batini et al., 2024a, 2024b).

4. Risultati

4.1 Analisi qualitativa

L'analisi dei diari di bordo redatti dai docenti partecipanti al progetto mette in luce un impatto complessivamente positivo della lettura ad alta voce condivisa sulle dimensioni attentive, relazionali ed emotive degli studenti della scuola secondaria di primo grado.

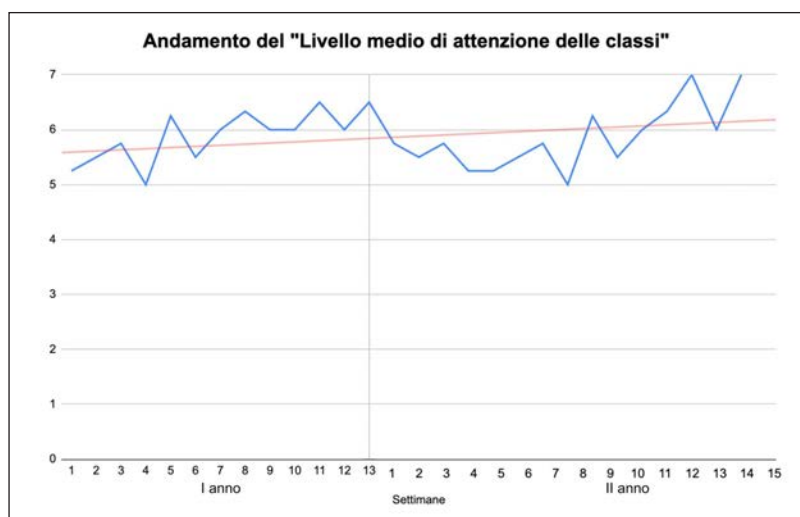
Nel corso delle due annualità di implementazione, i dati restituiscono un quadro di progressiva stabilizzazione dell'attenzione e di crescente interiorizzazione della lettura come momento riconosciuto e atteso all'interno della routine scolastica.

Siamo partiti dall'indagine rispetto all'evoluzione dei tempi di attenzione registrati da una scala Likert di percezione graduata da 0 a 7, da questo è emerso un livello medio

di attenzione che si mantiene costantemente elevato in entrambi i periodi. Si precisa che tutte le analisi a seguire si basano sui dati medi raccolti nelle due annualità considerando 13 settimane per il primo anno e 15 per il secondo, in quanto i dati della 16^a settimana non sono stati inclusi nel calcolo delle medie poiché riportati da una sola classe.

La prima annualità mostra un livello medio di attenzione pari a 5,89, la seconda annualità, svoltasi in concomitanza con la rilevazione quantitativa, conferma pienamente questo risultato, registrando una media di 5,86.

L'analisi sull'intero progetto restituisce un livello medio complessivo di 5,87. Questa notevole stabilità, che non mostra flessioni significative tra il primo e il secondo anno, segnala la capacità della pratica di lettura di sostenere forme di concentrazione prolungata e mirata, consolidandosi come una routine riconosciuta ed efficace nel tempo, ben oltre la fase di avvio.



Graf.1: Andamento del livello medio di attenzione delle classi

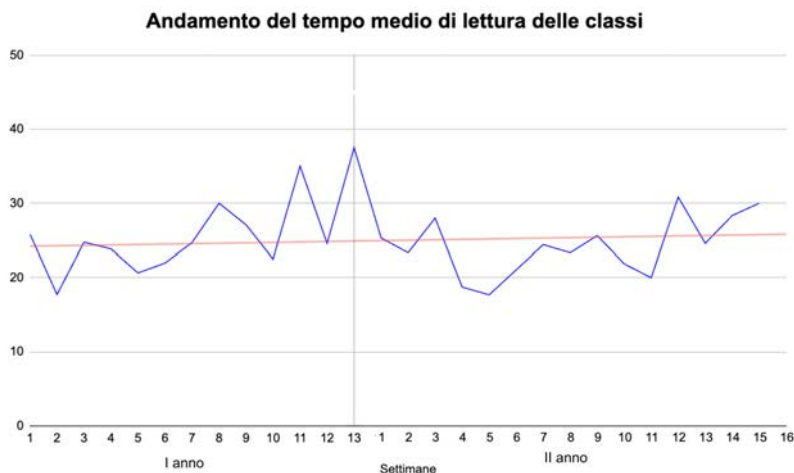
Il dato relativo al tempo medio degli incontri settimanali di lettura (Grafico 2), rispetto al livello medio di attenzione, mostra maggiori variazioni soprattutto nella fase iniziale del progetto. L'analisi condotta sul totale delle due annualità evidenzia un andamento articolato che riflette il progressivo consolidamento della pratica.

Iniziando dalla prima annualità, infatti, si osserva una fase di avvio caratterizzata da maggiori fluttuazioni. È verosimile che tali oscillazioni riflettano la fisiologica alternanza dei ritmi e degli impegni scolastici, oltre alla necessità di adattare l'organizzazione e la calendarizzazione delle attività alla routine della classe. Nonostante queste variazioni, la linea di tendenza relativa alla prima annualità mostra un andamento complessivamente positivo, a conferma di un progressivo processo di adattamento.

La seconda annualità mostra un andamento differente, dopo alcuni picchi iniziali,

come i 28 minuti della settimana 3 di questo periodo, il tempo medio di lettura si assesta su una media stabile, prevalentemente compresa tra i 20 e i 26 minuti (dati registrati in 9 settimane su 15).

L'analisi estesa al biennio suggerisce che, superata la fase iniziale di implementazione, la pratica abbia raggiunto una durata "a regime" ottimale e sostenibile nel contesto curricolare. Le variazioni iniziali, pur presenti, non hanno compromesso l'andamento complessivo; al contrario, il progressivo consolidarsi della routine narrativa sembra aver favorito una più stabile disponibilità all'ascolto e alla partecipazione.



Graf. 2: Andamento del tempo medio di lettura delle classi

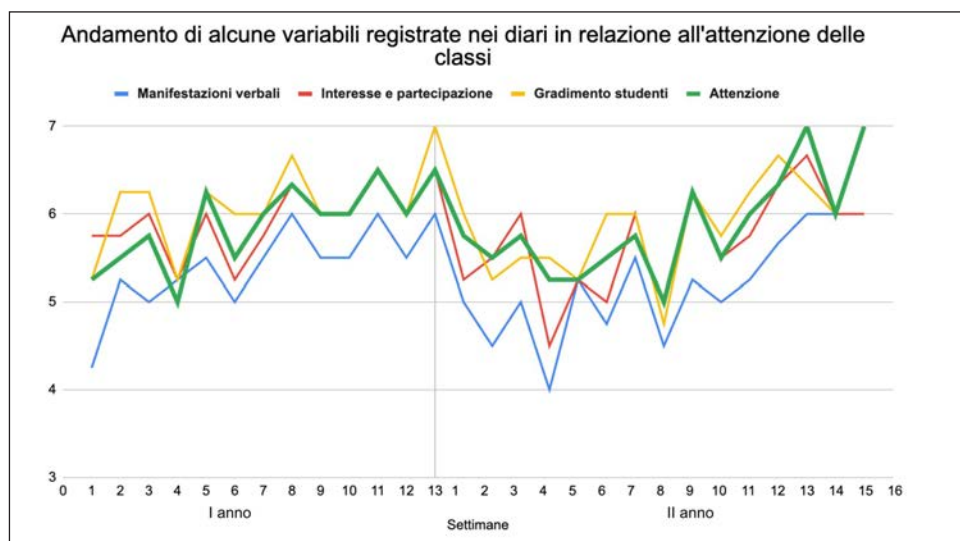
Lo strumento del diario di bordo ha inoltre permesso di esplorare, oltre al costruito dell'attenzione, tre ulteriori dimensioni strettamente connesse all'esperienza di lettura: le manifestazioni verbali, intese come indicatori di partecipazione espressiva e di coinvolgimento dialogico; l'interesse e partecipazione, che riflettono il grado di adesione motivazionale e comportamentale degli studenti; il gradimento, considerato come misura del benessere e del piacere soggettivo associato all'attività. Il confronto tra questi parametri e il livello di attenzione consente di delineare un quadro integrato delle dinamiche relazionali e cognitive emerse durante il percorso, restituendo la complessità del processo di coinvolgimento e le sue interdipendenze con le dimensioni emotive e sociali della lettura condivisa. In questa prospettiva, i coefficienti di correlazione di Pearson offrono una chiave di lettura significativa delle dinamiche emerse, in quanto consentono di comprendere se le variabili prese in esame presentano una relazione lineare e di stimare la probabilità che tale correlazione sia attribuibile al caso (Tabella 1). In particolare, r può assumere valori compresi tra +1 e -1: valori prossimi a +1 indicano una relazione diretta perfetta tra le variabili, valori vicini -1 una relazione inversa, mentre valori prossimi a 0 segnalano l'assenza di correlazione lineare. Secondo la letteratura scientifica, una corre-

lazione è considerata statisticamente significativa se il relativo p-value risulta $p < 0,05$ (difficilmente attribuibile al caso), altamente significativa se $p < 0,01$ e non significativa se $p > 0,05$. Il confronto tra questi parametri e il livello di attenzione, condotto sull'intero campione aggregato del progetto, consente di delineare un quadro integrato delle dinamiche relazionali e cognitive emerse durante il percorso (Tabella 2).

Coppia di variabili	r (Pearson)	p-value
Interesse e partecipazione Attenzione	0,82	< 0,001
Gradimento studenti Attenzione	0,85	< 0,001
Manifestazioni verbali Attenzione	0,80	< 0,001
Interesse e partecipazione Gradimento studenti	0,67	< 0,001
Manifestazioni verbali Interesse e partecipazione	0,79	0,0044
Manifestazioni verbali Gradimento studenti	0,74	< 0,001

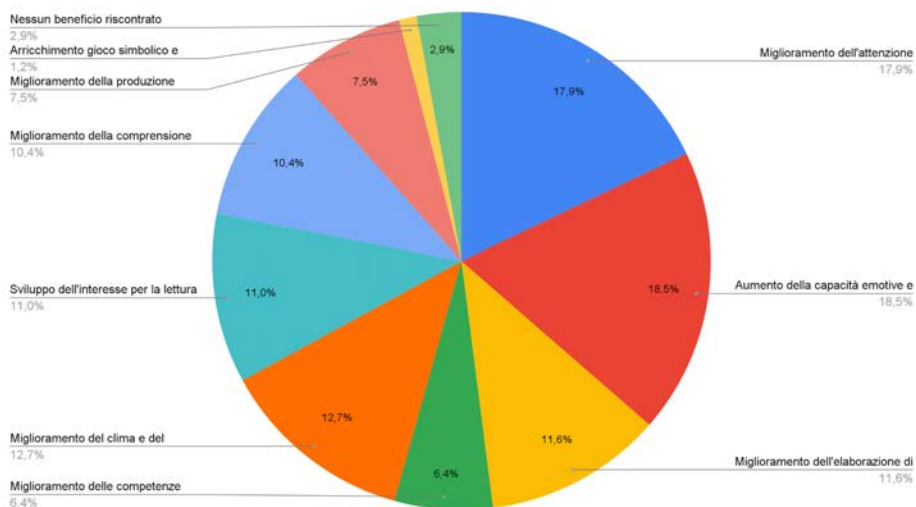
Tab. 2: Coefficienti di correlazione di Pearson (r) e valori di significatività (p)

L'analisi estesa conferma che l'attenzione è un costrutto centrale, fortemente connesso con tutti gli altri indicatori osservati. Essa mostra correlazioni fortemente significative dal punto di vista statistico con l'interesse e la partecipazione ($r=0,82$; $p<0,001$) e con il gradimento degli studenti ($r=0,85$; $p<0,001$). Anche le manifestazioni verbali mostrano una correlazione positiva e significativa con l'attenzione ($r=0,80$; $p<0,001$). Tali valori delineano un quadro coerente in cui la concentrazione emerge come esito integrato di coinvolgimento cognitivo, motivazione e benessere emotivo, restituendo un'immagine complessiva di partecipazione consapevole e condivisa. L'analisi sul campione longitudinale (Tabella 2) permette inoltre di consolidare il modello, rivelando connessioni che nella sola prima annualità non erano statisticamente significative. A differenza della prima rilevazione, si osserva ora una correlazione forte e altamente significativa tra interesse/partecipazione e gradimento ($r=0,67$; $p<0,001$) e tra manifestazioni verbali e interesse/partecipazione ($r=0,79$; $p=0,0044$). Si conferma, infine, la robusta correlazione tra manifestazioni verbali e gradimento ($r=0,74$; $p<0,001$). L'ampliamento del campione ha dunque permesso di validare un modello in cui tutte le dimensioni positive osservate (attenzione, gradimento, interesse e partecipazione verbale) risultano strettamente interconnesse e si sostengono reciprocamente, come mostrato anche dall'andamento delle medie settimanali (Grafico 3).



Graf. 3: Andamento di alcune variabili registrate nei diari in relazione all'attenzione

Benefici riscontrati dai docenti



Graf. 4: Benefici riscontrati dai docenti

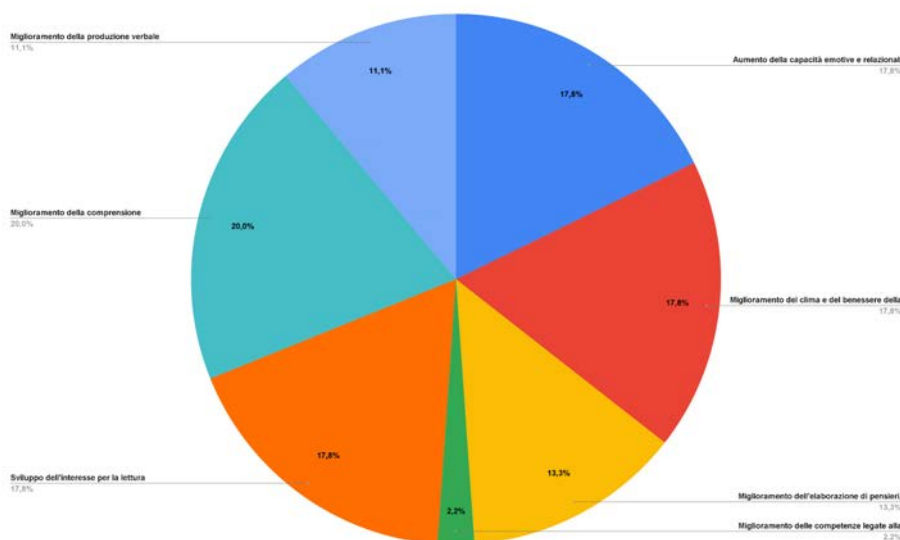
In continuità con tali risultati, l'analisi delle percentuali relative ai benefici percepiti dai docenti conferma il ruolo centrale dell'attenzione nel quadro complessivo degli esiti osservati e, al tempo stesso, ne evidenzia la natura relazionale e affettiva (Grafico 4).

Tra i benefici della pratica riscontrati dai docenti, l'“Aumento della capacità emotiva e relazionale” emerge come la categoria più frequente (22,5%), seguita a breve distanza dal “Miglioramento dell'attenzione” (17,9%). Seguono il “Miglioramento del clima e

del benessere della classe” (12,7%), il “Miglioramento dell’elaborazione di pensieri, sentimenti ed emozioni” (11,6%) e lo “Sviluppo dell’interesse per la lettura” (11,0%).

Questo spostamento, rispetto all’analisi riferita alla sola prima annualità (dove lo “Sviluppo dell’interesse per la lettura” rappresentava il beneficio più rilevante con il 32,5%), suggerisce che, con il consolidarsi della pratica nel tempo, i docenti percepiscono in modo più marcato i benefici legati alle competenze socio-emotive e attentive, che diventano progressivamente centrali quanto e più dello sviluppo dell’interesse.

Un ulteriore approfondimento longitudinale conferma la natura interconnessa dell’attenzione (Grafico 5). Quando i docenti riscontrano un miglioramento attentivo, notano con maggiore frequenza anche un “Miglioramento della comprensione” (20,0%). Questo dato, che nella sola prima annualità si attestava all’11,8%, emerge ora come il beneficio più frequentemente associato all’attenzione, suggerendo una forte connessione tra la capacità di mantenere il focus e quella di elaborare e comprendere in profondità il testo ascoltato. Subito dopo compaiono, in modo pressoché paritetico, tre ulteriori benefici centrali: l’“Aumento della capacità emotive e relazionali” (17,8%), il “Miglioramento del clima e del benessere della classe” (17,8%) e lo “Sviluppo dell’interesse per la lettura” (17,8%). Questo quadro, aggiornato all’intero biennio, mostra uno spostamento significativo rispetto alla prima annualità (dove spiccava l’elaborazione di pensieri con il 35,3%). I dati nel complesso indicano che l’aumento dell’attenzione non è un esito isolato, ma è percepito dai docenti come parte di un processo di crescita integrato, che lega strettamente la cognizione (comprensione), la motivazione (interesse) e la dimensione socio-relazionale (clima e capacità emotive).



Graf. 5: Benefici correlati all’attenzione riscontrati dai docenti

Le sezioni aperte dei diari completano il quadro con una rappresentazione più narrativa e vissuta dell'esperienza. Lo spazio dedicato ai commenti settimanali e agli episodi significativi restituisce una visione ricca e stratificata dell'evoluzione delle capacità attentive e del coinvolgimento emotivo degli studenti nel corso delle due annualità del progetto. Attraverso le parole dei docenti, si delinea un processo di trasformazione progressiva, in cui l'attenzione non appare come una condizione di partenza, ma come una competenza che si costruisce nel tempo, alimentata dall'abitudine all'ascolto e dalla familiarità con la ritualità della lettura condivisa.

Molti insegnanti descrivono un incremento evidente della concentrazione. Già nel primo anno, una docente metteva in luce il valore inclusivo dell'esperienza: *"Ho notato entusiasmo inaspettato da parte di alunni di solito poco interessati alle attività didattiche"*. Un'altra collega osservava come la lettura stimolasse un'attenzione non solo cognitiva ma anche empatica: *"la descrizione dell'ambiente ha richiamato emozioni e stati d'animo vissuti dai ragazzi in contesti similari"*. Questa capacità della lettura di generare un'attenzione profonda trova una conferma di straordinaria intensità nei diari della seconda annualità, dove un docente riporta che *"I ragazzi sono rimasti esterrefatti quando il protagonista del libro ha detto che i bambini a Gaza City svolgono i loro compiti sulle strade, tutti per terra, dal momento che le case sono state 'sbriciolate' dai carri armati e dagli aerei che lanciano bombe"*.

La natura dei brani scelti si rivela determinante nel modulare i livelli di concentrazione. Nel primo anno, i docenti riferivano che l'ascolto si faceva collettivamente intenso, "un gruppo di occhi puntati sul lettore", nei momenti di suspense: *"I ragazzi hanno apprezzato la suspense e i colpi di scena"*, *"Ai ragazzi ha suscitato suspense la tensione per lo scoppio delle mine"*. In diversi passaggi la riflessione si sposta sul carattere emotivo dell'attenzione, come nel caso in cui *"qualcuno si è emozionato e ha dichiarato di avere un nodo in gola"*. In questa prospettiva, l'attenzione si mostra alimentata dall'emozione. Questo legame si approfondisce ulteriormente nei resoconti del secondo anno, dove l'esperienza emotiva diventa collettiva e trasformativa:

"L'albo Non imparerò mai a volare ha suscitato molta emozione e immedesimazione, molti ragazzi e ragazze si sono commossi e hanno pianto, si è creato un clima di empatia e partecipazione emotiva molto forte e diversi alunni si sono abbracciati e consolati a vicenda".

Accanto a questi segnali di partecipazione crescente, non mancano riferimenti alle difficoltà incontrate. Sin dal primo anno, gli insegnanti segnalano che *"un gruppetto di alunni si sta dimostrando poco interessato e tende a distrarre i compagni"*, o difficoltà logistiche (*"non sempre si riesce a leggere per almeno quindici minuti"*). Tali osservazioni non assumono il tono della lamentela, ma quello di una presa di coscienza delle variabili in campo. Questa maturità riflessiva, già presente, si arricchisce nel secondo anno di una gestione più complessa del feedback. I docenti non solo annotano che *"Il ritmo lento distrae un po' i ragazzi"*, ma registrano un'interazione più articolata con la classe: *"I ragazzi comunicano che il lessico di alcuni capitoli risulta poco comune"*, fino alla documentazione di una scelta consapevole del gruppo: *"La classe ha scelto d'interrompere la lettura del libro La gara dei cartografi perché annoiati, poco entusiasmante, ritmo lento e poco ripetitivo"*.

La raccolta di questo tipo di feedback, più strutturato nel secondo anno, conferma

come anche le esperienze critiche contribuiscano alla costruzione di una relazione significativa con il libro, spingendo gli alunni a prendere posizione come lettori.

Inoltre, in molti casi, la lettura si trasforma in un'esperienza emotiva condivisa che lascia tracce profonde. Già nel primo anno, un'insegnante raccontava: *"La scena dello sparo mi ha riportato a pensare alle conseguenze dell'alcol e ai numerosi femminicidi"*, e un'altra notava come gli studenti *"condividono con il protagonista la passione per il basket e la corsa"*. L'esperienza della lettura sembra così riattivare circuiti di empatia e di risonanza. Nel corso del progetto, questo si consolida in una vera e propria routine attesa, come emerge da un commento del primo anno in cui *"I ragazzi iniziano ad apprezzare il momento dedicato alla lettura, considerata un momento di stacco"*. La classe diventa un piccolo spazio di comunità, in cui l'attenzione si distribuisce e si sostiene collettivamente.

Il passaggio più cruciale, testimoniato in entrambe le annualità, è la trasformazione di un'abitudine indotta in desiderio autonomo. Questo processo è documentato in modo folgorante nel primo anno: *"Due alunne hanno acquistato dei libri e li hanno letti dichiarando che la voglia di leggere è tornata"*, scrive una docente, riportando le parole di una studentessa: *"Mi sono accorta che leggere è divertente"*. Nel secondo anno, i diari mostrano un'evoluzione ulteriore di questo desiderio: non solo la nascita dell'interesse, ma la sua capacità di evolvere e sovvertire le impressioni iniziali. Un docente racconta: *"Terminata la lettura di Julia e lo squalo: il libro che inizialmente non era ritenuto dai ragazzi tra i più coinvolgenti è diventato il più amato tra quelli letti fino ad ora"*.

Dall'insieme dei diari emerge la percezione di un beneficio ampio e condiviso, che investe l'attenzione, la partecipazione e il clima della classe, e che si consolida progressivamente dalla prima alla seconda annualità. La lettura ad alta voce si configura come un dispositivo capace di intrecciare concentrazione e piacere, conoscenza e affetto, restituendo alla dimensione dell'ascolto una valenza insieme cognitiva, emotiva e relazionale. L'esperienza non solo rafforza la capacità di mantenere l'attenzione nel tempo, ma costruisce una comunità di ascolto attorno alla parola letta.

All'interno di questo contesto relazionale e affettivo, l'entusiasmo per le storie e l'identificazione con i personaggi favoriscono la memorizzazione e la rielaborazione dei contenuti. In questa prospettiva, la lettura ad alta voce agisce come catalizzatore di processi integrati di comprensione e apprendimento, in cui emozione, attenzione e memoria si sostengono a vicenda, dando forma a una crescita progressiva delle capacità attentive e riflessive, resa possibile da fattori motivazionali, relazionali e profondamente umani.

4.2 Analisi quantitativa

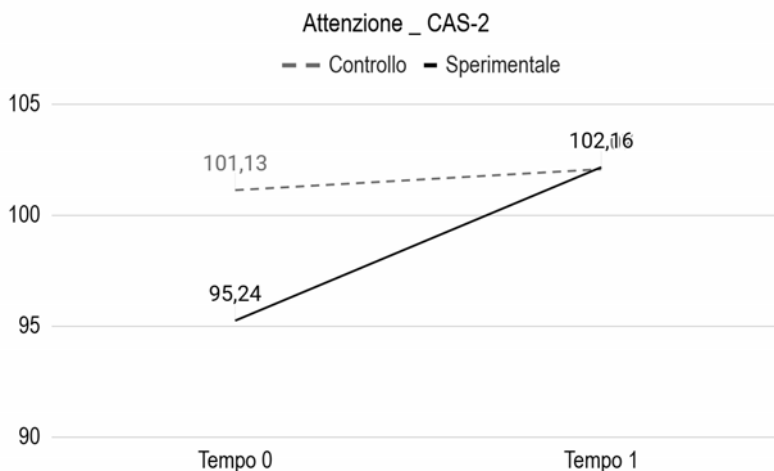
L'analisi statistica dei dati quantitativi, condotta sulla sottoscala *Attenzione* della batteria CAS-2, ha evidenziato un miglioramento complessivo nei punteggi medi dei partecipanti tra il pre-test (T0) e il post-test (T1), con differenze sostanziali tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Le statistiche descrittive relative ai due gruppi sono riportate nella Tabella 3.

Statistiche Descrittive				
	Gruppo	M	DS	N
Attenzione_T0	Controllo	101,18	14,40	55
	Sperimentale	95,06	15,94	48
	Totale	98,33	15,37	103
Attenzione_T1	Controllo	102,18	15,82	55
	Sperimentale	102,04	15,44	48
	Totale	102,12	15,56	103

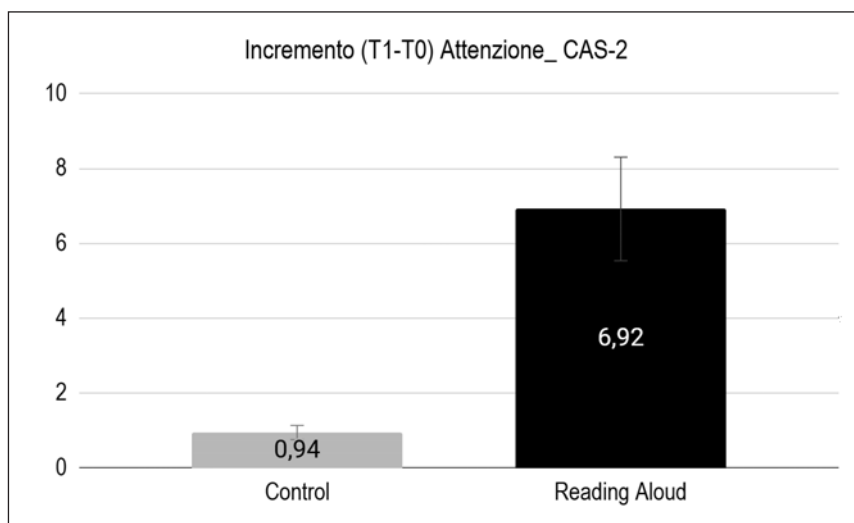
Tab. 3: Analisi descrittiva dei punteggi medi totali alla sottoscala Attenzione della batteria CAS-2 del gruppo di controllo e del gruppo sperimentale ai tempi T0 e T1

Come illustrato nel Grafico 6, alla baseline (T0) il gruppo sperimentale partiva da un punteggio medio pari a 95,06 (DS=15,94), inferiore a quello del gruppo di controllo, che registrava un punteggio medio pari a 101,13 (DS=14,40). Al termine dell'intervento (T1), il punteggio del gruppo sperimentale ha mostrato un incremento significativo, raggiungendo un punteggio medio di 102,04 (DS=15,44) mentre nel gruppo di controllo il punteggio medio è risultato pari a 102,18 (DS=15,82).

Complessivamente il gruppo sperimentale – che ha partecipato al percorso di lettura ad alta voce condivisa – ha mostrato un incremento medio di 6,92 punti nella prestazione attentiva, a fronte di un aumento di soli 0,94 punti nel gruppo di controllo, con una differenza complessiva tra i due incrementi pari a 5,98 (Grafico 7).



Graf. 6: Andamento dei punteggi medi di attenzione (T0–T1) nei gruppi sperimentale e di controllo



Graf. 7: Incremento medio (T1-T0) dei punteggi di attenzione nei gruppi sperimentale e di controllo

L'analisi della varianza a misure ripetute (RM ANOVA 2×2) ha mostrato un'interazione significativa Tempo*Gruppo, considerata l'indicatore cruciale dell'impatto dell'intervento ($F(1,100)=7,133$; $p = .009$; $\eta^2 = .066$; potenza osservata = .753), attestando una diversa traiettoria di crescita attentiva nei due gruppi (Tabella 4). Per verificare se tale effetto rimanesse significativo controllando le differenze iniziali, è stata condotta un'analisi della covarianza (ANCOVA) con il punteggio Attenzione del CAS-2 a T0 come covariata. L'analisi ha confermato un effetto della covariata [$F(1,100)=,615,08$; $p<.001$, $\eta^2=.860$, potenza osservata = 1] e del Gruppo significativo [$F(1,100) = 4,25$, $p = .042$, $\eta^2 = .041$, potenza osservata = .533]. Ciò suggerisce che, anche a parità di prestazioni iniziali, il gruppo sperimentale ottiene risultati finali significativamente superiori.

Tempo*Gruppo	F	Sig.	η^2	Potenza Osservata
	7.133	0.009	.066	0.753

Tab. 4: Risultati dell'Anova a Misure Ripetute 2x2 condotta sui punteggi ottenuti alla sottoscala Attenzione della batteria CAS-2

I risultati mostrano dunque un effetto positivo e statisticamente rilevante del training narrativo sulla capacità di mantenere e dirigere l'attenzione selettiva, rafforzando l'ipotesi che la pratica sistematica della lettura condivisa possa agire come stimolo cognitivo efficace per le funzioni esecutive in età scolare. Tale esito risulta coerente con quanto emerso dall'analisi qualitativa dei diari di bordo, mettendo in evidenza una convergenza tra ri-

sultati strumentali e percezioni osservazionali rispetto all'impatto della lettura ad alta voce condivisa sulle dimensioni attentive e relazionali.

5. Discussione dei risultati e conclusione

L'analisi dei dati raccolti nel progetto PRIN *Aloud!* restituisce un quadro complessivamente coerente e positivo rispetto agli effetti della lettura ad alta voce condivisa sulle abilità attentive degli studenti della scuola secondaria di primo grado.

L'integrazione tra i risultati qualitativi dei diari di bordo e le evidenze quantitative della batteria CAS-2, conferma come la pratica quotidiana della lettura favorisca l'incremento delle abilità attentive, della partecipazione e un miglioramento del clima relazionale in classe.

Dai diari dei docenti è emerso come, nel corso delle settimane, la lettura sia diventata un appuntamento atteso e riconosciuto, capace di strutturare una routine di ascolto e attenzione condivisa. Il livello medio di attenzione si è mantenuto elevato (5.82 su 7) mostrando un andamento stabile, segno di un progressivo consolidarsi della concentrazione e dell'interesse. I docenti hanno riportato osservazioni di crescente coinvolgimento, curiosità e partecipazione: gli studenti si sono dimostrati più presenti, più disponibili all'ascolto e più motivati a proseguire l'esperienza.

Le correlazioni rilevate tra attenzione, gradimento, partecipazione e manifestazioni verbali hanno messo in evidenza una forte interdipendenza tra le dimensioni cognitive ed emotive. L'attenzione, in particolare, si conferma un costrutto centrale e integrato, che cresce insieme al piacere e alla qualità della relazione educativa.

L'analisi quantitativa della sottoscala *Attenzione* della batteria CAS-2 conferma tali tendenze: il gruppo sperimentale, coinvolto nel percorso di lettura quotidiana, ha mostrato un incremento medio di 6,92 punti, rispetto ai soli 0,94 del gruppo di controllo. L'interazione Tempo $\times$ Gruppo è risultata significativa ($p = 0,009$), indicando che il miglioramento osservato può essere attribuito in modo specifico all'intervento. L'ascolto narrativo costante sembra dunque agire come una vera e propria palestra attentiva, capace di potenziare la capacità di focalizzare e mantenere l'attenzione nel tempo.

La convergenza tra risultati qualitativi e quantitativi suggerisce che la lettura ad alta voce condivisa operi simultaneamente sul piano cognitivo, emotivo e sociale. La ritualità del momento e la dimensione collettiva dell'intervento contribuiscono a creare un contesto di sicurezza e motivazione che sostiene la concentrazione e la disponibilità all'apprendimento.

Si tratta quindi di una pratica che, oltre a promuovere competenze cognitive, rafforza il senso di appartenenza e il benessere del gruppo classe, riducendo differenze e divari di partenza.

Pur con i limiti legati a un campione territoriale circoscritto e a una durata temporale contenuta, i risultati ottenuti confermano la validità della metodologia e ne suggeriscono la replicabilità in contesti differenti.

In prospettiva, ulteriori ricerche potranno esplorare la persistenza degli effetti nel tempo e il possibile impatto su altre funzioni esecutive, come la memoria di lavoro e la regolazione emotiva.

Bibliografia

- Batini F. (a cura di). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Bologna: Il Mulino.
- Batini F., Barbisoni G., Marazzita, H., D'Autilia B. (2024a). Gli effetti della Lettura ad Alta Voce condivisa sulle abilità cognitive di ragazzi e ragazze delle scuole secondarie di I grado valutate attraverso l'utilizzo della batteria CAS-2. In F. Batini (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa/Shared reading aloud. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale* (pp. 158-171). Pensa MultiMedia.
- Batini F., D'Autilia B., Barbisoni G., Toti G. (2024b). Reading Aloud and the Use of CAS-2 Battery to Assess Cognitive Skills Improvement. *Education Research International*, (1), 8868497.
- Carlotti E., Petrucci L., Marazzita H., Ciurnelli B., Toti G. (2023). La lettura ad alta voce condivisa come metodo per stimolare l'attenzione e l'inclusione. Analisi comparativa dei dati emersi dai diari di bordo dei progetti "Ad Alta Voce Porta Palazzo" e "Lettrici e Lettori Forti". In Batini F., Marchetta G. (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa* (pp. 393-424). Pensa MultiMedia.
- Morante S., Della Lena L., Marchetta G. (2022). I benefici della lettura ad alta voce nella scuola secondaria di I e II grado: le percezioni degli insegnanti attraverso i diari di bordo della terza annualità di "Leggere: Forte!". *Effetti di lettura*, 1, 2.
- Naglieri J. A., Das J. P., Goldstein S. (2014). *Cognitive Assessment System—Second Edition (CAS2)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Naglieri J. A., Otero T. M. (2018). The cognitive assessment system — second edition: From theory to practice. In D. P. Flanagan, P. L. Harrison (a cura di), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 452-485). New York: The Guilford Press.
- Naglieri J. A., Das J. P. (1997). *Cognitive Assessment System*. Cambridge: Riverside.
- Petrucci L., Izzo D., Marazzita H., Toti G. (2023). Diario di Bordo e competenze socio-emotive: un'analisi descrittiva dei benefici emotivi nelle scuole primarie e secondarie della seconda annualità di "Leggere: Forte!". In *La lettura ad alta voce condivisa/Shared reading aloud* (pp. 369-392). Pensa MultiMedia.

Note biografiche di autrici e autori

Maria Aproso insegna materie letterarie nella scuola secondaria di primo grado “Jacopo della Quercia” di Siena. Dal 2016 ricerca, studia e sperimenta l’insegnamento della lettura e della scrittura secondo il Reading and Writing Workshop. Si occupa di formazione degli insegnanti e negli ultimi anni, come docente e tutor, è impegnata nei corsi di abilitazione per l’insegnamento dell’Università degli Studi di Siena.

Sara Arena, Dottoranda di ricerca in “Educazione alla lettura, effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce” presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell’Università degli Studi di Perugia.

Alessia Barbagli è insegnante di lettere nella scuola secondaria di primo grado e tutor coordinatrice per i percorsi dei 60 e 30 Cfu presso l’Università di Roma Tre. Dottoressa di ricerca in Ricerca educativa, si occupa da tempo di educazione linguistica, fa parte del Coordinamento per la Valutazione Educativa e del Seminario permanente di didattica della letteratura italiana dell’Università di Siena. È curatrice del libro *Scrivere per resistere, il Decameron ai tempi del Covid*, L’asino d’oro edizioni, 2021, per la stessa casa editrice è autrice del saggio “Imparare e stare bene a scuola” in *Ripensare il welfare per le nuove generazioni* a cura di Chiara Agostini, 2024 e coautrice dei volumi *Il mare dentro il mare. Le storie, la scienza e i sogni* 2025 e *ADHD. L’iperattività tra sintomo e ribellione*, 2026

Giulia Barbisoni, Assegnista di ricerca del Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell’Università degli Studi di Perugia, nell’ambito del PRIN Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities. È psicologa e psicoterapeuta.

Federico Batini, Professore ordinario di Pedagogia sperimentale, di Metodologia della ricerca educativa, dell’osservazione e della valutazione e di Metodi e tecniche della valutazione scolastica a Sapienza Università di Roma. Ha diretto i Master di “Lettura ad alta voce a scuola, nei contesti educativi, di sviluppo, assistenziali, riabilitativi e organizzativi” e “Orientamento narrativo e prevenzione della dispersione scolastica” all’Università di

Perugia. È stato ideatore e coordinatore Scientifico del Dottorato di ricerca 761 Biografie in “Educazione alla lettura. Effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce” (Unipg, Unibo, Unimore) fino al 2025.

Carola Borys è stata assegnista di ricerca all’Università di Siena nell’ambito del PRIN *Teaching Literature: a Field of Research*. Ha insegnato Letterature comparate presso la Sorbonne Nouvelle e l’Université de Poitiers, e Teorie e tecniche della lettura letteraria all’Università di Siena. Si occupa del dibattito italiano e francese sull’insegnamento della letteratura e del rapporto tra letteratura e politica, in particolare del pensiero di Jacques Rancière.

Annamaria Cacchione è dottore di ricerca in Linguistica e didattica dell’italiano a stranieri. Si è successivamente specializzata in Mobile Language Learning. Ha insegnato linguistica acquisizionale, linguistica computazionale e glottodidattica in diverse università italiane. Dal 2010 al 2017 è stata Professoressa interina titolare presso l’Universidad Complutense di Madrid. Attualmente lavora presso INDIRE e si occupa di istruzione degli adulti. Nel 2024 ha pubblicato la monografia *La scuola dimenticata. Analisi del sistema educativo degli adulti in Italia* (Edizioni Nuova Cultura).

Elia Carlotti, Dottorando in Educazione alla lettura, effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce, presso l’Università degli Studi di Perugia. È laureato magistrale in Antropologia culturale ed Etnologia all’Università degli Studi di Torino.

Cristiano Corsini, Professore Ordinario di Pedagogia sperimentale all’Università Roma Tre. Si occupa di valutazione in campo educativo e di indagini nazionali e internazionali sull’efficacia e sull’equità di scuole e sistemi d’istruzione. Progetta e realizza interventi formativi sulla valutazione educativa rivolti a docenti della Scuola Primaria, della Scuola Secondaria e dell’Università. Ha recentemente pubblicato *La fabbrica dei voti: Sull’utilità e il danno della valutazione a scuola* (2025).

Diletta D’Angelo è docente di lettere nella scuola secondaria e laureata con lode in Italianistica presso l’Università di Bologna. È autrice di libri di poesia e si occupa di poesia contemporanea, svolgendo attività di ricerca indipendente e di formazione in ambito scolastico. È fondatrice dell’associazione *Lo Spazio Letterario* di Bologna, con cui promuove progetti di educazione alla lettura e alla scrittura di poesia.

Mina De Santis, Professoressa di Didattica Generale all’Università degli Studi di Perugia. Si occupa da anni di formazione degli insegnanti, di progetti di ricerca-formazione presso le scuole e di servizi socio-educativi per la prima infanzia; fa parte del Centro regionale di documentazione, aggiornamento e sperimentazione sull’infanzia della Regione Umbria.

Conny De Vincenzo, PhD, Ricercatrice a tempo determinato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Si occupa di strategie cognitive e metacognitive nei processi di apprendimento, con particolare attenzione all'influenza delle pratiche valutative sulla motivazione e sull'apprendimento.

Paolo Di Nicola, dottorando in "Educazione alla lettura. Effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce" presso l'Università degli Studi di Perugia. Si occupa di psicologia della ricezione letteraria e ricerca quantitativa sui temi della lettura e della lettura ad alta voce.

Domenico Ferrara ha conseguito la laurea magistrale in Lettere classiche presso l'Università di Siena con una tesi in didattica del greco e del latino. Ha curato due pubblicazioni scientifiche sugli strumenti della scienza del comportamento applicati all'apprendimento del greco antico. Docente della scuola secondaria di secondo grado e dottorando del corso in *Teaching and Learning Sciences* (XL ciclo) dell'Università di Macerata, con un progetto sulla didattica della letteratura nei contesti multiculturali.

Maria Antonietta Garullo insegna Letteratura italiana come docente a contratto presso le università Pegaso e San Raffaele di Roma, insegna discipline letterarie nei licei e ha insegnato Didattica della letteratura italiana presso l'Università Mercatorum. I suoi interessi di ricerca principali sono nell'ambito della filologia e letteratura italiana del Cinquecento e del Novecento e della didattica della letteratura italiana. Da anni si occupa di didattica dell'italiano a stranieri ed è docente e tutor del master "LCS - Insegnare Lingua e Cultura italiana a Stranieri" dell'Università di Roma "Tor Vergata".

Alessia Giordano svolge un Dottorato di Ricerca presso l'Università per Stranieri di Siena, con un progetto che indaga la presenza, la struttura fonologica e la percezione estetica dei piedi metrici ternari nella poesia italiana, seguito dalla Prof.ssa Aldinucci e dal Prof. Zucco. I suoi interessi di ricerca spaziano dalla metrica alla linguistica teorica, con particolare attenzione alla fonologia, all'estetica empirica e alla poesia contemporanea.

Simone Giusti è professore associato di Letteratura italiana all'Università di Siena, dove insegna Didattica della letteratura italiana e coordina il Centro per la formazione insegnanti. È Principal Investigator del PRIN 2022 *Teaching Literature: a Field of Research*. Le sue ricerche riguardano la didattica della letteratura, l'educazione alla lettura, il rapporto tra letteratura e spazio pubblico e l'orientamento narrativo.

Victoria Ioannidou, ricercatrice post-doc presso il Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana dell'Università Aristotele di Salonicco. La sua ricerca *Spazi sospesi: architetture del tempo e dell'alienazione nella narrativa italiana del secondo dopoguerra* indaga le relazioni tra spazio, temporalità e identità nella narrativa italiana contemporanea. È anche ricercatrice ospite presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università del Peloponneso con il progetto *Scene di potere: disagio politico e retorica della riforma nella lette-*

ratura italiana del secondo dopoguerra. I suoi interessi riguardano la letteratura italiana moderna e contemporanea, le politiche dello spazio e i rapporti tra diritto, corpo e rappresentazione.

Mattia Iovita, attualmente membro dell'Associazione Nausika, impegnata in formazione, ricerca e diffusione del metodo della lettura ad alta voce condivisa; ha svolto attività come assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia. È laureato magistrale in Didattica e Comunicazione delle Scienze Naturali presso l'Università degli Studi di Bologna.

Diego Izzo, Psicologo, Psicoterapeuta in formazione, già Assegnista di ricerca del Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, nell'ambito del PRIN Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities.

Matteo Largaiolli è ricercatore a tempo determinato in Linguistica italiana all'Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione. Si è occupato di filologia, metrica, letteratura del Quattro e del Cinquecento (Calmeta, Tebaldeo, Minturno, Rasilio), di lingua della comunicazione politica del Novecento (Alcide De Gasperi), di analisi del discorso con strumenti digitali. Ha collaborato al manuale per le scuole secondarie di C. Giunta, *Cuori intelligenti*. Ha insegnato nella scuola secondaria di secondo grado e ha partecipato a progetti di ricerca sulla lingua degli studenti delle scuole superiori (Iprase-Trento, Università di Trento).

Marco Leone si è formato presso l'Università del Salento (dove si è laureato in Lettere classiche con Gino Rizzo e ha conseguito il Dottorato di ricerca in Italianistica). Ha orientato prioritariamente la sua attività scientifica verso lo studio della cultura dei secoli XVI-XVIII, con una particolare attenzione per la produzione latina e per la letteratura di ambito meridionale. Tra le sue pubblicazioni più recenti ricordiamo l'edizione, con traduzione e commento, dei *Carmina* di Giovanni della Casa (SEF, 2022) e, in collaborazione con altri autori, l'*Antologia della letteratura italiana del Seicento. Percorsi tematici* (Carocci, 2025).

Chiara Licameli è docente a contratto di Letteratura italiana presso Sapienza Università di Roma, dove è stata per quattro anni assegnista di ricerca. Si è occupata di didattica della letteratura e di letteratura italiana nel lungo Ottocento, con una particolare attenzione a Roma negli anni preunitari, alle scritture di donne, al tema dell'esilio e al Romanticismo.

Daniele Lo Vetere è attualmente dottorando all'Università di Siena (Filologia e critica, 40° ciclo) con una ricerca sugli interventi degli intellettuali italiani sulla scuola negli anni Cinquanta-Settanta. Si è laureato in Lettere all'Università di Torino nel 2005, specializzato alla Sis di Torino nel 2007 e ulteriormente specializzato in italiano a stranieri al-

l'Università per stranieri di Siena nel 2012. Insegna e ha insegnato nella formazione professionale e nella secondaria di primo e secondo grado. È redattore del blog di Romano Luperini "La letteratura e noi" e collabora con il blog "Le parole e le cose", nell'ambito del collettivo Consigli di classe.

Massimiliano Manganelli è nato a Tripoli, in Libia, nel 1966. Vive a Roma, dove lavora come insegnante e formatore, collaborando con l'Università Roma Tre. È dottore di ricerca in Italianistica e fa parte del Seminario permanente di didattica della letteratura italiana dell'Università di Siena. Si occupa soprattutto di letteratura italiana contemporanea. Nel 2025 ha pubblicato *La realtà da fare. Studi su Paolo Volponi* (Biblion).

Heidi Marazzita, Dottoranda di ricerca in "Educazione alla lettura, effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce" presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia. È Psicologa clinica e Psicoterapeuta in formazione presso la Scuola di Psicoterapia "Erich Fromm" di Prato ad orientamento psicoanalitico interpersonale umanistico.

Simone Marsi ha insegnato Letteratura italiana e cultura europea all'Università di Parma e Letteratura italiana contemporanea all'Università di Urbino e al Boston College (sede di Parma). Si occupa di storiografia letteraria e didattica della letteratura, temi cui ha dedicato saggi e tre monografie, tra cui *Il racconto del passato* (Loescher, 2024) e *Essere umano in un mondo disumano* (Mimesis, 2024). Da ottobre 2026 sarà alla Goethe-Universität di Francoforte con una Humboldt Research Fellowship.

Federico Masci si è laureato all'Università di Torino con una tesi sul Materiale e l'immaginario di Remo Ceserani e Lidia De Federicis. Si occupa di critica letteraria del Novecento, storiografia e didattica della letteratura italiana. Ha pubblicato studi su Franco Fortini, Remo Ceserani, Luciano Bianciardi e Luigi Baldacci. Ha curato per Quodlibet un volume sui pareri editoriali di Fortini per Einaudi. Collabora con diverse riviste, organizza la rassegna "Zeitnot" e insegna nelle scuole secondarie.

Jean-François Massol è professore emerito di Letteratura francese e Didattica della letteratura presso l'Université Grenoble Alpes. Le sue ricerche riguardano il paradigma del *sujet lecteur-scripteur*, la formazione letteraria e le pratiche di lettura e scrittura in ambito scolastico. È co-direttore dell'opera collettiva *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (2020) e autore di numerosi studi sulla didattica della letteratura.

Luca Mendrino è docente a scuola (vincitore di concorso ordinario), già assegnista di ricerca e dottore di ricerca presso l'Università del Salento. Vincitore nel 2013 della borsa di studio post-laurea Massimo Bontempelli dell'Accademia Nazionale dei Lincei. Si è occupato di ricezione dell'antico nel Settecento, dell'Arcadia e della produzione saggistica sveviana. Sta scrivendo una monografia sui manuali scolastici. Negli ultimi due anni è stato assegnista del PRIN *Teaching Literature: a Field of Research*.

Annamaria Mililli, dottoranda di ricerca Teaching and Learning Sciences, Dottorato di interesse nazionale, Ciclo XL, Università di Macerata e Chieti-Pescara. Filologa classica, Docente di discipline letterarie e latino.

Maria Alessandra Molè, dottoressa di ricerca in Teoria e ricerca educativa e sociale. È docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e il Pontificio Istituto Teologico Giovanni Paolo II. I suoi interessi di ricerca includono la povertà urbana, le trasformazioni digitali nei contesti socio-sanitari e le interazioni sociali nei contesti quotidiani e istituzionali, affrontate a partire da una prospettiva etnometodologica.

Luca Padalino, è assegnista di ricerca senior presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia. Dottore di ricerca in Scienza del libro e della scrittura (Università per Stranieri di Perugia e Université Toulouse Jean Jaurès), svolge attività di ricerca nell'ambito della pedagogia della lettura, della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza e della ricerca educativa, con particolare attenzione ai rapporti tra pratiche narrative, memoria culturale, semiotica e partecipazione. Tra le sue principali pubblicazioni: *Patrimonio culturale e partecipazione. Pratiche di heritage making nell'area umbra* (a cura di, con Federico Batini, FrancoAngeli, 2025), *Il testo ricorrente. Teoria e storia della forma-almanacco* (Orthotes, 2025) e *Rischiare la luce. La trasmissione della memoria culturale nella narrativa per l'adolescenza* (Pensa MultiMedia, 2026).

Sabrina Pallara è docente di Lettere presso la SSIG dell'IC "Leonardo da Vinci", Cavallino (LE). Esperta in metodologie innovative e laboratoriali e in tecnologie digitali nella didattica, conduce corsi di formazione per la transizione digitale. Per il Metodo Caviardage®, ha pubblicato alcuni contributi in antologie scolastiche edita da Petrini e Rizzoli.

Giovanna Palumbo è docente di Lettere presso la SSIG Lamarmora Lainate (MI) ed esperta in laboratori didattici e formatrice di Metodo Caviardage®. Alcuni suoi contributi dedicati al Caviardage sono stati pubblicati all'interno di antologie scolastiche edita da Petrini, Rizzoli e Palumbo.

Giulia Pellizzato completa il suo secondo dottorato presso DePaul University (Chicago) mentre dirige le attività di educazione alla sostenibilità per la Fondazione Be The Hope (Roma). Ha insegnato e svolto attività di ricerca presso Harvard e Brown University. Ha scritto di letteratura italiana e americana, traduzione letteraria e culturale, donne nell'editoria, pedagogia della letteratura ed educazione alla sostenibilità.

Agnese Pianigiani insegna materie letterarie nella scuola secondaria di primo grado presso l'Istituto comprensivo "Jacopo della Quercia" di Siena. Da oltre dieci anni si occupa di formazione dei docenti e di ricerca nell'ambito della didattica della lettura e della

scrittura, con particolare attenzione all'approccio laboratoriale del Reading and Writing Workshop e ai processi di comprensione e interpretazione dei testi. È autrice di manuali e antologie scolastiche per la scuola secondaria di primo e di secondo grado e del volume *Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo*.

Isabella Pinto, borsista di ricerca e cultrice della materia in pedagogia sperimentale presso la Sapienza Università di Roma e co-coordinatrice del Master in Studi e Politiche di Genere dell'Università di Roma Tre.

Pamela Prosperi, dottoranda in "Educazione alla lettura. Effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce" presso l'Università degli Studi di Perugia. Ha conseguito un Master FAMI in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" (Univ. "G. d'Annunzio", Chieti-Pescara) e un Master di II livello in "Lettura ad alta voce" (Univ. di Perugia). I suoi interessi di ricerca riguardano la lettura ad alta voce condivisa e il clima scolastico in ottica inclusiva.

Diana Romagnoli (Napoli, 1969) insegna latino e greco presso il convitto "Vittorio Emanuele II" di Napoli. È socio fondatore de "La pagina che non c'era", associazione che promuove il progetto di "lettura creativa" per le scuole di cui è ideatrice, per conto dell'associazione si occupa di formazione docenti. Dal 2023-24 è tutor coordinatore nei percorsi abilitanti per docenti presso il CIFI (Federico II). È autrice con Maria Laura Varnorio e Paolo Trama dell'antologia per la scuola superiore di II grado *La pagina che non c'era*, Zanichelli, 2022.

Agnese Rosati, Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Perugia e Coordinatrice del Corso di Studio in Scienze dell'educazione, si occupa del ruolo della cultura, del concetto di persona e della dimensione relazionale nei processi educativi. Tra le sue pubblicazioni, *Per una pedagogia della libertà. Fondamenti teorici e prospettive educative* (2023).

Ludovica Saverna è docente a contratto presso l'Università di Roma la Sapienza. Ha conseguito il Dottorato in Italianistica nella medesima Università, in doppio titolo con l'Université Sorbonne Nouvelle. Ha svolto progetti di ricerca in collaborazione con l'Ambasciata di Francia, con l'Institut d'Histoire Moderne et Contemporaine e con l'École des hautes études en sciences sociales. I suoi interessi spaziano dalla Didattica della letteratura alla cultura romana dell'Ottocento.

Sara Sermini è ricercatrice presso l'Università della Svizzera italiana, dove ha conseguito il dottorato. È stata Visiting PhD presso l'University College London e Visiting Research Fellow (SNSF) presso l'Université Paris Nanterre. I suoi interessi di ricerca si concentrano principalmente sull'estetica e la politica della rappresentazione, sulle pratiche culturali e letterarie e sulla poesia moderna e contemporanea in relazione al pensiero politico.

Irene D.M. Scierri, PhD, è professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università Pegaso. I suoi interessi di ricerca includono la valutazione in ambito educativo, le strategie evidence based per il successo formativo e lo studio di differenze, pregiudizi e discriminazioni nei contesti educativi. Tra le pubblicazioni: *La valutazione come autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento* (FrancoAngeli, 2024).

Patrizia Sposetti è Professoressa ordinaria di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza, Università di Roma. Tra i suoi temi di ricerca: le competenze professionali in area educativa; la progettazione e la valutazione nei contesti zeroesi, la documentazione scritta, la scrittura come strumento a supporto della professionalità educativa, la didattica della scrittura. Ha partecipato a numerosi convegni nazionali e internazionali in qualità di relatrice e coordinatrice di sessione. Autrice di numerosi contributi, monografie e articoli.

Beatrice Stasi, professoressa ordinaria di Critica Letteraria e Letterature Comparete presso l'Università del Salento, è responsabile dell'unità di ricerca salentina nel PRIN *Teaching Literature: a Field of Research*. I suoi studi sono soprattutto indirizzati verso le poetiche della modernità, la teoria e la prassi della traduzione, il rapporto tra etica e letteratura. Attualmente prorettrice alla didattica, ha collaborato ad alcuni manuali scolastici e organizzato la Summer School *Etica e didattica della letteratura: le responsabilità della fictio nella post-truth Era*.

Roberto Talamo è Ricercatore in Tenure Track (RTT) di Critica letteraria e letterature comparete presso l'Università Pegaso di Napoli ed è stato insegnante di Italiano e Latino nei Licei. Ha conseguito l'Abilitazione Scientifica Nazionale di seconda fascia in Critica Letteraria e Letterature Comparete. È componente del Gruppo di Ricerca ADI "La comunicazione letteraria" ed è corrispondente italiano del Fonds Ricœur di Parigi. Dal 2024 è incaricato dell'insegnamento di Didattica della letteratura nei Percorsi 30/60 CFU organizzati dalla propria Università. Ha pubblicato tre monografie: *Intenzione e iniziativa. Teorie letterarie dagli anni Venti a oggi*, Progedit, Bari 2013; *Forme letterarie e teorie psicoanalitiche*, Ledizioni, Milano 2018; *Con altra pelle. Maria di Francia, Shota Rustaveli e il Cavaliere Verde*, Liguori, Napoli 2024.

Maria Laura Vanorio (Napoli, 1974), dottore di ricerca in italianistica, dal 2005 insegna italiano e latino nei licei. Dal 2023-24 è tutor coordinatore nei percorsi abilitanti per docenti per il CIFI (Federico II). È socio fondatore de "La pagina che non c'era" e ideatrice dell'omonimo concorso, per conto dell'associazione si occupa di formazione docenti. È autrice con Diana Romagnoli e Paolo Trama dell'antologia *La pagina che non c'era*, Zanichelli, 2022. Traduttrice di narrativa, ha dato voce tra gli altri a E. Carrère, Colette, G. Simenon, F. Sagan, R. Jauffret.

Dalila Villella lavora come ricercatrice e docente di Didattica della Lingua Francese e Lingua Inglese presso l'Université Grenoble-Alpes. Nel 2023, ha conseguito un dottorato di ricerca in Francesistica presso la Birkbeck, University of London, con una tesi dal titolo "Rhizomatic Poetry: A Form of Political Engagement in 21st Century France". I suoi interessi di ricerca comprendono la relazione tra la letteratura e la politica, la didattica della letteratura e delle lingue moderne.

Finito di stampare
nel mese di LUGLIO 2026 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it